Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270695
Centre d'intérêt: 751

Frenette, Louise.

La machine à enseigner le français / Louise Frenette. -- Montréal : PPMF-UQAM, 1982.
128 p. : ill., graph. ; 28 cm.

Bibliogr.: p. 123-128.

Cote Dewey: 372.6'044/F878m Cote LC: LB/1577/.F

Descripteur(s): *Français (Langue) *Programme d'enseignement *Programme-cadre *Apprentissage *Communication *Rôle de l'enseignant *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Programme d'étude primaire en français (1979)

Le **Programme d'étude primaire du français** (1979) vient préciser les orientations et les modalités d'application du programme-cadre (1969) du ministère de l'Education. Il décrit l'objet et l'objectif de la classe de français, les fonctions du langage et le rôle du maître. Il fixe comme premier objectif le développement des habiletés langagières et il impose un processus d'apprentissage fondé sur l'expérience. Le présent document offre une clé de lecture du **Programme** de façon à aider les enseignants à identifier leurs besoins en perfectionnement.

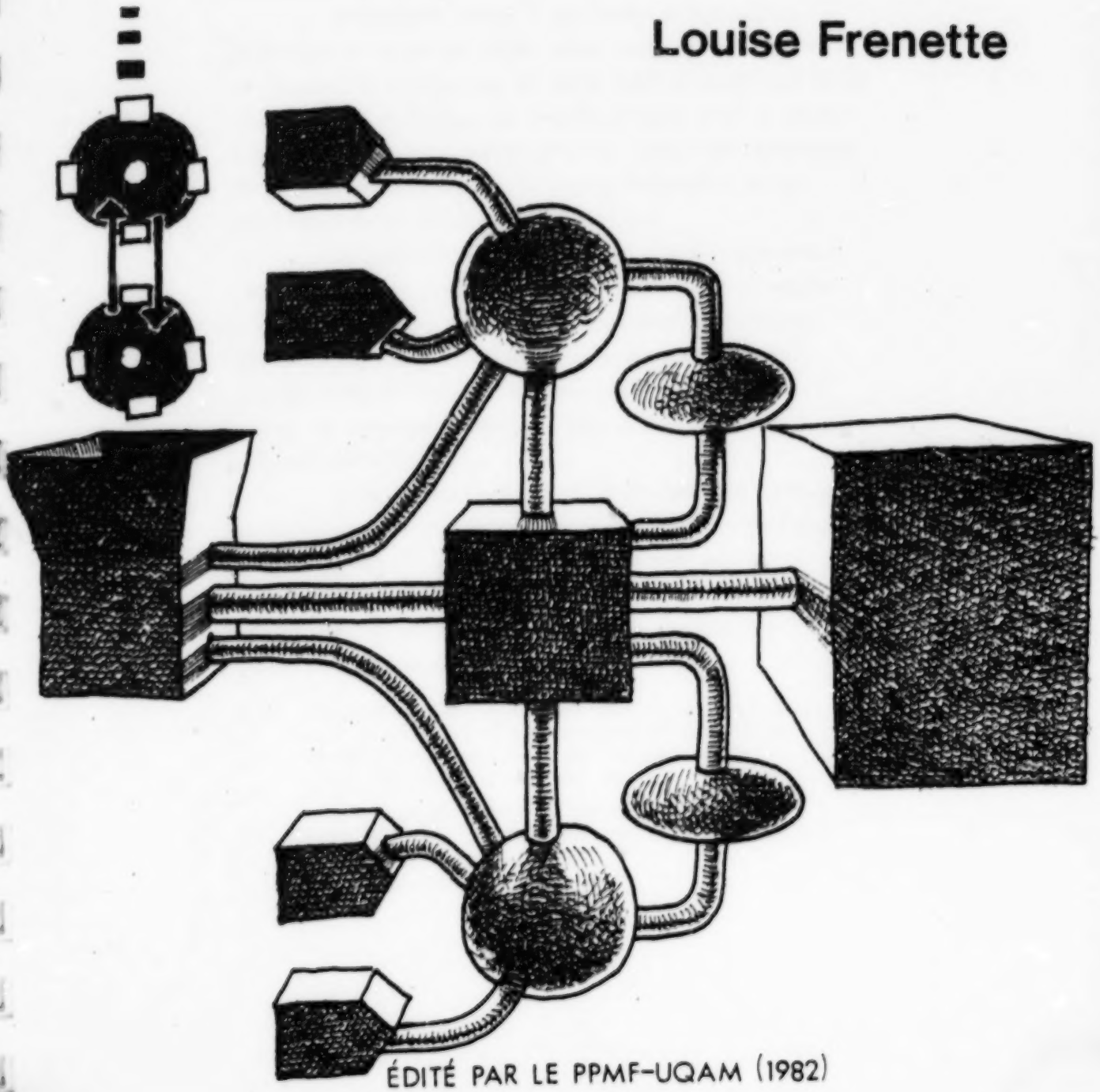
Une première partie présente les assises qui ont sous-tendu l'élaboration du **Programme**: le schéma d'apprentissage (comment un individu apprend et comment il parvient à développer une habileté) et le modèle de communication (les diverses composantes qui interviennent dans la production et la compréhension d'un message). La seconde partie, qui se veut un complément et une synthèse de la première, s'attarde à définir l'orientation que le maître doit donner à sa pédagogie; il aborde pour commencer les instructions verbales et la démonstration, ensuite le rôle du maître.

Type de document: d
Financement: Bénéficiaire - UQAM
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGES
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8270695

LA MACHINE À ENSEIGNER LE FRANÇAIS

Louise Frenette



ÉDITÉ PAR LE PPMF-UQAM (1982)

La publication de ce document a été rendue possible grâce à la contribution de la Direction générale de l'enseignement supérieur du Ministère de l'éducation du Québec qui supporte et facilite les activités de recherche du PPMF-UQAM.

Soulignons aussi d'une façon particulière la contribution de Serge Louka comme responsable du comité de lecture et d'analyse, de Diane Dubé à l'édition et la correction d'épreuves, de Johanne Arcand pour la dactylographie, de Guy Levesque pour la conception graphique de la page couverture et de Pierre Chénier pour la coordination de la production.

Le présent document est le fruit d'une consultation auprès de conseillers pédagogiques en français et des concepteurs du nouveau programme de français. Son auteure, Louise Frenette, engagée au cours de l'année 1980-81 à titre de ressource universitaire, conçut ce document comme un outil d'apprentissage original et stimulant.

Tout(e) étudiant(e) du PPMF-UQAM qui enseigne au primaire dans le secteur régulier, aurait intérêt à se procurer ce document pour se donner une vue d'ensemble de ce programme de français qui s'implante graduellement dans toutes les commissions scolaires du Québec.

N.B. Ce document est distribué par le Service de consultation et d'orientation du PPMF-UQAM. On peut se le procurer en téléphonant à (514) 282-3635 ou en écrivant à:

Université du Québec à Montréal
PPMF, Service de consultation et d'orientation
C.P. 8888, Succursale "A"
Montréal, Qué.
H3C 3P8

TABLE DES MATIÈRES

Préface 7

INTRODUCTION

Le programme d'étude primaire du français 9
. Suggestion d'activité 11

PREMIÈRE PARTIE

Présentation 14

Premier volet: L'APPRENTISSAGE: montage de l'axe principal 17

- Le développement d'une habileté 18
  . Suggestion d'activité 26
  . Suggestion d'activité 30
- Le développement du langage 32
- L'axe principal du schéma d'apprentissage 35

Deuxième volet: LE MODELE DE COMMUNICATION 37

- La communication 38
  . Mise en situation 41
- Schéma fonctionnel de la communication par le langage 45
- L'objectivation 49
- L'apprentissage de la communication orale 52
- Les fonctions du langage 52
  . Suggestion d'activité 54
- Rôle du locuteur et de l'interlocuteur d'une communication orale 55
  . Suggestion d'activité 56
- Situation de lecture 58
- L'enseignement de la lecture 59
- L'écrit 60
- Les fonctions de la langue écrite 60
  . Suggestion d'activité 60
  . Mise en situation 62
- Un bon lecteur 66
- Grille de la lecture 68-69
- Le réinvestissement 70
- Grille pour le réinvestissement d'une pratique de communication 72
- Petite méthode pour appliquer facilement le programme de français 74
- Lien entre le schéma d'apprentissage et le modèle de communication 76

DEUXIÈME PARTIE

Premier volet: LES INSTRUCTIONS VERBALES,
LA DÉMONSTRATION, L'INDUCTION..... 81

- Les manuels 82
- Les manuels scolaires 84
- L'induction 87
- Les instructions verbales et la démonstration 88
- Les automatismes 89
- Comportement orthographique général d'un bon scripteur 91
- Processus d'enseignement conduisant au développement d'automatismes en orthographe 92
- Explication du tableau de Gilles Primeau..... 93
  . Suggestions d'activités 94
- L'apprentissage 97
- Le schéma d'apprentissage conduisant au développement des habiletés langagières 98
- La complémentarité des divers types d'apprentissage 103

Deuxième volet: LE RÔLE DU MAÎTRE 105

- Le maître, un collaborateur 106
- Des situations de communication signifiantes pour l'élève 107
- La préparation de classe 108
- Grille pour la préparation d'une pratique de communication.....111
- La MACHINE À ENSEIGNER le FRANÇAIS.....112

CONCLUSION 115

PRÉCISIONS SUR LES BESOINS DE PERFECTIONNEMENT 116

LISTE DES TABLEAUX 118

LISTE DES SCHÉMAS 119

BIBLIOGRAPHIE

- Documents publiés par le Ministère de l'Éducation 122
- Revues 123
- Livres 126
- Autres 128
- Films.....128

Préface

Le présent document vous offre une clé de lecture du Programme d'étude primaire du français, de façon à vous permettre d'identifier vos besoins de perfectionnement.

Nous avons procédé de la façon suivante: en première partie, nous abordons le schéma d'apprentissage et le modèle de communication. L'un et l'autre ont sous-tendu l'élaboration du programme: ils en sont les assises.

Notre premier volet sur l'apprentissage traite d'une question qui déborde largement l'enseignement du français: comment un individu *apprend*-t-il principalement? Comment parvient-il à développer une habileté, quelle qu'elle soit?

Dans notre deuxième volet sur la communication, nous verrons les diverses composantes qui interviennent dans la production et la compréhension d'un message. Cette question nous permettra de définir l'objet de la classe de français.

La deuxième partie de notre document est à la fois un complément et une synthèse de la première. Sachant *comment* l'enfant apprend et *ce* qu'il vient apprendre, quelle orientation le maître devra-t-il donner à sa pédagogie?

Cette deuxième partie s'articule ainsi: un premier volet sur les instructions verbales et la démonstration, un second sur le rôle du maître.

La rédaction de ce document a été faite de telle sorte que vous puissiez n'aborder qu'un seul des quatre volets, si vos préoccupations vont dans ce sens. Toutefois, bien que segmenté, le texte est bâti selon un enchaînement et une progression qui en facilite la lecture. Il y a donc certains avantages à le lire selon l'ordre dans lequel il se présente. Nous avons largement illustré le texte afin d'alléger la théorie.

Cette méthode de lecture du nouveau programme de français au primaire vous permettra, nous l'espérons, d'orienter votre pratique ainsi que vos démarches en perfectionnement. Ce que nous avons voulu, c'est vous fournir des pistes, faire naître des interrogations, stimuler votre réflexion, vous suggérer des moyens pour aller chercher des éléments de réponses.

Louise Frenette

INTRODUCTION

Le Programme d'étude primaire du français

Le 20 février 1979, dix ans après la parution du programme-cadre, le ministère de l'Education rendait public son plan d'action de l'enseignement du français. Le Programme d'étude primaire du français répondait à un besoin maintes fois exprimé de préciser les orientations et les modalités d'application du programme-cadre. Le nouveau programme de français décrit l'objet et l'objectif de la classe de français, les fonctions du langage et le rôle du maître. Il fixe comme premier objectif de l'enseignement *le développement des habiletés langagières*, et il *impose un processus d'apprentissage fondé sur l'expérience*.

L'apport du nouveau programme de français tient principalement en ceci qu'on y trouve clairement définis le but à atteindre et le modèle d'apprentissage. Par cela plus encore que par les activités qui y sont suggérées, le Programme d'étude primaire du français est un outil précieux pour l'enseignant.

- -

La pédagogie traditionnelle prétendait développer l'habileté d'un usager d'une langue en le soumettant à un apprentissage du système de cette langue. Les recherches entreprises en ce domaine démontrent cependant que la transmission d'informations hors contexte, dans le but de résoudre un problème fictif et sans lien avec un besoin réel de solution, ne peut en aucune façon développer une habileté; elle permet simplement l'acquisition de connaissances et n'emporte avec elle ni l'assurance de leur réutilisation dans une situation concrète ni la garantie de leur persistance de leur mémoire. De plus, toutes les connaissances relatives à un système n'ont pas la même valeur en soi et toutes ne sont pas essentielles à sa meilleure utilisation.

Le nouveau programme de français préconise donc le développement des habiletés langagières à partir de l'expérience[1] et l'enseignement des seules connaissances reliées directement à une pratique réelle et signifiante. Nous répondrons à chacun de ces points.

---

(1) Par *expérience*, le nouveau programme de français entend la pratique d'une langue de façon à développer ou à accroître des connaissances, des techniques, un savoir-faire, des habiletés.

Le mot *expérience* peut aussi s'employer pour désigner l'ensemble des acquisitions résultant de la pratique. Dans le langage courant, ce sens lui est souvent donné. On dit, par exemple, que l'expérience vient avec l'âge...

De façon à éviter toute confusion, nous emploierons toujours *expérience* dans son sens premier qui désigne la pratique. Quant au deuxième sens d'expérience, nous emploierons, pour désigner la somme des acquisitions, l'expression expérience de départ.

Suggestion d'activité.

Etablir un parallèle et dégager les caractéristiques propres à chaque conception de l'enseignement du français, en comparant ces trois extraits de programmes de français.

Nous vous suggérons fortement de vivre cette activité en atelier de façon à pouvoir confronter, avec celle des autres participants, votre perception du nouveau programme de français par rapport aux programmes qui l'ont précédé.

1923	1969	1980
Le but de l'enseignement de la langue maternelle est d'apprendre à l'enfant à penser et à exprimer correctement sa pensée, soit par la parole, soit par la plume...	Faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée. (Pour ce faire, fournir à l'élève) des techniques de base qui lui permettront d'exprimer sa pensée et ses sentiments aussi clairement et correctement que possible (...) et de comprendre la pensée et les sentiments des autres.	Développer chez l'écolier ses habiletés comme émetteur et comme récepteur, autant en langue orale qu'en langue écrite. Une habileté langagière est acquise quand l'écolier est capable de l'exercer à des fins de communication utilitaire ou esthétique, compte tenu des conditions inhérentes à cette utilisation.

PREMIÈRE PARTIE

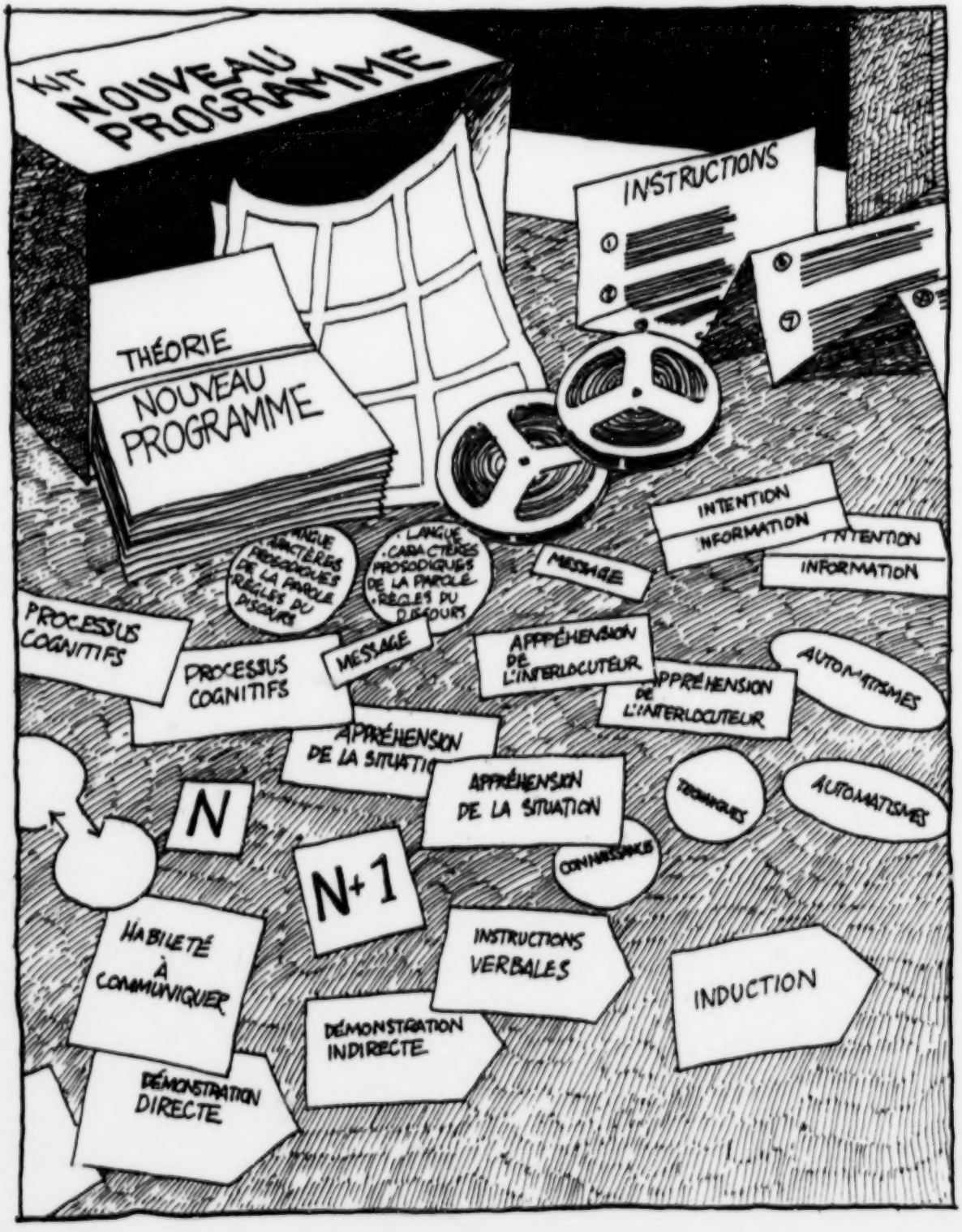
Présentation.

Pour tenter de cerner les implications pédagogiques liées au processus d'apprentissage et au modèle de communication sous-jacents au Programme d'étude primaire du français, nous vous proposons une démarche particulière.

Il s'agit de construire, étape par étape, notre *machine à enseigner le français*. Elégant, facile d'emploi, ce "kit nouveau programme" comprend les pièces indiquées sur la page opposée.

Les instructions vous seront données au fur et à mesure du montage.

Crayon, règle, colle, ciseaux non inclus.


NOUVEAU PROGRAMME
INSTRUCTIONS
THÉORIE
NOUVEAU PROGRAMME
INTENTION
INFORMATION
MESSAGE
PROCESSUS COGNITIFS
APPRÉHENSION DE L'INTERLOCUTEUR
AUTOMATISMES
APPRÉHENSION DE LA SITUATION
N
N+1
HABILETÉ À COMMUNIQUER
INSTRUCTIONS VERBALES
INDUCTION
DÉMONSTRATION INDIRECTE
DÉMONSTRATION DIRECTE

Premier volet:

L'APPRENTISSAGE

Montage de l'axe principal

Le développement d'une habileté.

Nous avons tous eu l'occasion d'observer de jeunes enfants au moment où ils tentent de développer une habileté quelconque. On est souvent surpris par la rapidité avec laquelle un enfant apprend à aller à bicyclette, à patiner, à faire du "skate", surtout si on oppose à cela la lenteur avec laquelle il apprend l'orthographe ou les règles de la grammaire! Est-ce à dire que l'intérêt de l'enfant pour certains types d'activité est plus grand que pour d'autres et que, partant, son désir d'apprendre est plus fort et ses efforts plus nombreux et plus soutenus?

Tous ces facteurs ne sont pas la cause du plus grand développement d'une habileté mais les effets d'un processus d'apprentissage fondé sur l'expérience.

Lorsque l'enfant apprend à patiner, il est confronté à des problèmes réels auxquels il doit trouver une solution, alors qu'il fait généralement l'apprentissage de l'orthographe ou de la grammaire par le biais d'exercices stéréotypés axés davantage sur la répétition et l'imitation. Les problèmes qu'on lui demande de résoudre ne sont pas des problèmes qu'il se pose et encore moins des problèmes pour lesquels il voit la nécessité d'une solution correcte.

Nous analyserons quelques exemples concrets qui nous serviront à illustrer le processus de développement d'une habileté.

Exemple 1: Comment Julie, 8 ans, nous a raconté avoir appris à monter à bicyclette

Julie: Moi, mon père m'avait acheté une bicyclette avec des p'tites roues en arrière. C'était facile, j'pouvais pas tomber (BB')

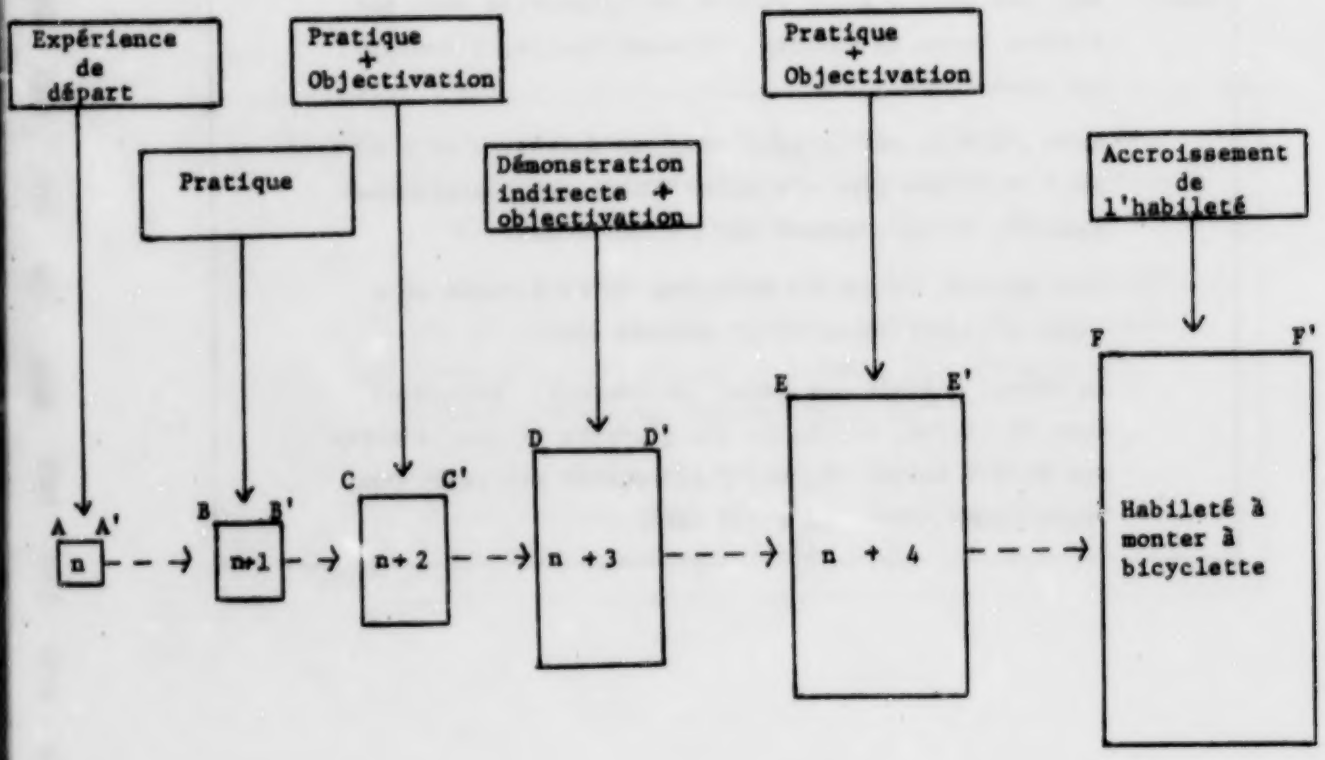
Mais j'aimais pas ça parc' que les autres, y'en n'avaient pas. Puis mon père m'a dit: "Comme ça, t'apprendras jamais", et il a enlevé les p'tites roues.

Pour partir, il tenait mon siège de bicyclette puis quand j'allais vite, il l' lâchait (CC')

Au début, j'étais pas capab' de tourner. Rendue au coin de la rue, i fallait que j'arrête et que je mette mon pied à terre. Après, j'ai regardé mes amies pour faire comme elles (DD') ... (EE')

Nous pouvons illustrer l'apprentissage de Julie de la façon suivante:

Schéma 1.



Pratique + objectivation + observation (démonstration indirecte)

Sujet laissé à lui-même

Exemple 2: Comment Nathalie, 10 ans, nous a raconté avoir appris à patiner

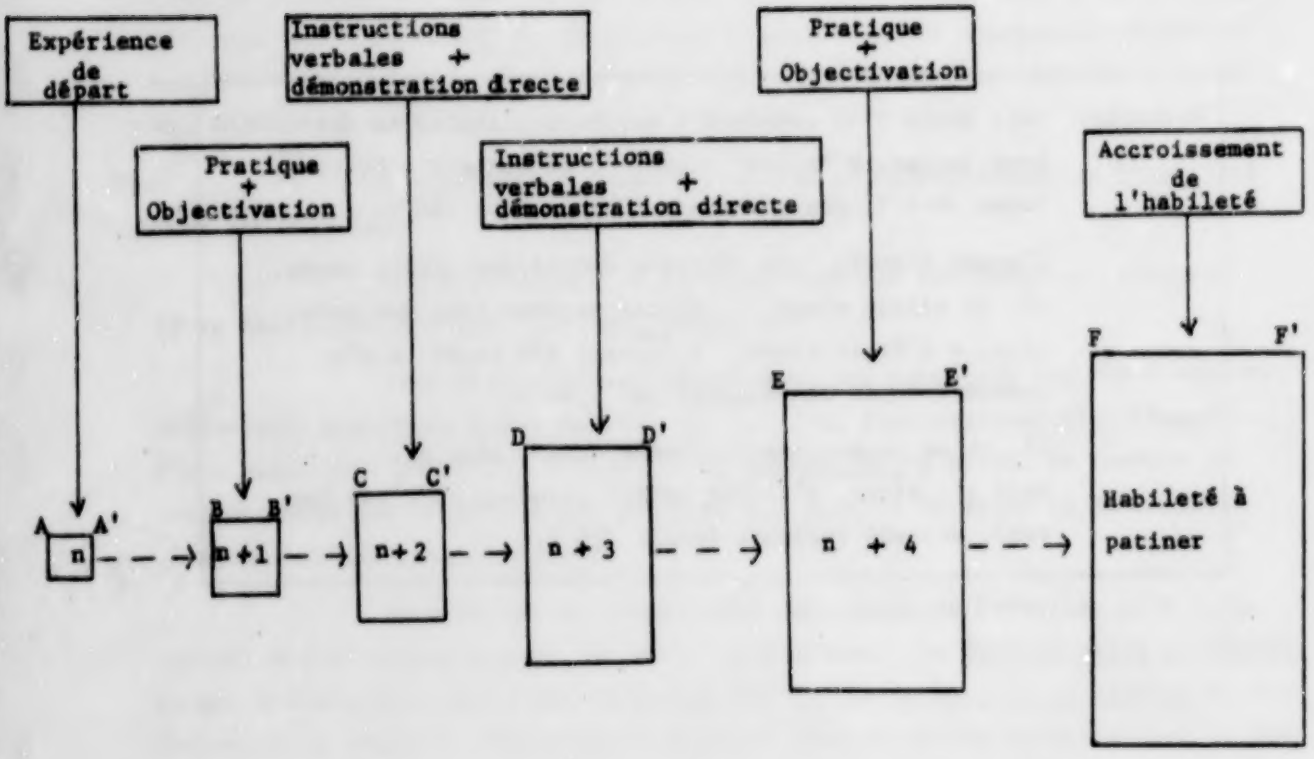
Nathalie: Moi, quand j'ai commencé à patiner, j'avais pas des bons patins, y'étaient vieux. J'patinais s'a bottine comme on dit, pis j'tombais tout l'temps (BB').

L'année d'après, mon père m'a acheté des patins neufs. Là, ça allait mieux! J'allais patiner avec mon amie. Elle, a l'était bonne! a suivait des cours. A m'a montré à faire des figures (CC', DD').

Là, ch'us rendue pas mal bonne, pis j'aime ça. Mais c't'hiver, j'ai pas patiné beaucoup parc'que les ronds étaient toujours fermés (EE').

Nous pouvons illustrer l'apprentissage de Nathalie de la façon suivante:

Schéma 2.



Pratique + objectivation + observation (démonstration directe et instructions verbales)

Sujet avec moniteur

Analyse des schémas qui précèdent.

Le déclencheur d'un processus d'apprentissage dans le cas du développement d'une habileté est généralement le besoin de trouver une solution au problème devant lequel on est placé. Ce besoin agit comme stimulus de la réflexion.

La distance AA' indique les connaissances que Julie et Nathalie avaient au départ. On peut supposer qu'elles avaient déjà acquis un certain savoir, soit à la suite d'observations, soit par la pratique d'activités similaires. Il y a alors un transfert des habiletés, une réutilisation des acquisitions passées, non dans le sens d'une répétition servile mais d'un réajustement des connaissances à une expérience nouvelle. Pour construire momentanément les solutions qu'il tente par la suite de vérifier, un individu part de ses connaissances antérieures.

La distance BB' indique un faible accroissement de l'habileté dans les deux cas.

A partir de BB', l'accroissement des habiletés est continu. Il se fait principalement par la pratique.

Toutefois, pour apprendre à ne pas commettre les mêmes erreurs, celles qui entraînent des chutes par exemple, il faut analyser d'une façon ou d'une autre les gestes que l'on pose. L'objectivation permet de prendre un certain recul par rapport à une pratique en cours ou terminée et de vérifier l'efficacité des moyens choisis.

Dans le cas de Julie comme dans celui de Nathalie, il y a eu recours à l'observation pour améliorer la pratique. La démonstration indirecte permet à Julie d'acquérir une technique (DD'). La démonstration directe et les instructions verbales permettent à Nathalie d'acquérir des connaissances et des techniques (CC', DD'). Réinvesties dans la pratique, ces connaissances et ces techniques, parce qu'elles apportent la solution à un problème que l'enfant veut résoudre, permettent d'accroître l'habileté.

En cours de pratique, ces deux enfants ont augmenté leur expérience de départ. En symbolisant par cette expérience on a: $n \longrightarrow n+1$.
L'écart FF' indique le degré de développement de l'habileté à patiner dans un cas et à monter à bicyclette dans l'autre.

Priscille fait de l'alpinisme

TU TE RENDS COMPTE, LA CHANCE QUE J'AI: TROIS SEMAINES DANS LES ALPES AVEC LUI!
FAIRE DE L'ALPINISME, MOI, QUI AURAIT CRU ÇA?
IL DIT QUE C'EST FACILE... MOI, AVEC LUI, J'IRAIS N'IMPORTE OÙ!
...AH, TU VAS VOIR, LA MONTAGNE, C'EST MERVEILLEUX! C'EST LÀ, ÇA A TOUT À T'OFFRIR, ÇA NE FAIT QUE T'ATTENDRE!
... LA LIBERTÉ, LA CONQUÊTE DES SOMMETS!
LA MONTAGNE, C'EST AU FOND DE TOI, TU N'AS RIEN À APPRENDRE, TU N'AS QU'À TE LAISSER MENER PAR LA PASSION!
EN TOUT CAS, DES VACANCES COMME ÇA, J'EN REFERAI PAS!
SA MONTAGNE, SA MONTAGNE; J'LA CONNAIS PAR COEUR... MAIS L'AMOUR, L'AFFECTION: MORT! RIEN!
J'PENSAIS PAS D'ÊTRE TOMBÉE SI BAS!

Exemple 3 - Comme il est souvent difficile de trouver des "volontaires" pour raconter une tentative d'apprentissage désastreuse, nous analyserons l'exemple de Priscille. (Lire la bande dessinée qui précède).

On peut supposer que Priscille avait quelque expérience de départ (excursion en montagne par exemple), qu'elle avait fait quelques lectures sur l'alpinisme, ou encore qu'elle avait déjà vu des documentaires sur le sujet (AA'). Ce ne sont que des suppositions.

Quant à une pratique réelle de ce sport, elle semble n'en avoir aucune. *Faire de l'alpinisme, moi, qui aurait cru ça?*

Pour ce qui est des instructions verbales, elle n'est guère servie. *La montagne, c'est au fond de toi, tu n'as rien à apprendre, tu n'as qu'à te laisser mener par la passion!*

On ne peut pas savoir si elle a su profiter des démonstrations directes ou indirectes lorsqu'elle était à la montagne. Toutefois, ce *sa montagne, j'la connais par coeur* nous permet d'en douter.

Ce dont on peut être certain, c'est qu'elle ne fait pas porter son objectivation sur les raisons de sa chute en montagne, mais sur sa pratique amoureuse! Et on peut facilement supposer que l'habileté de Priscille à faire de l'alpinisme ne s'est pas considérablement accrue.

Suggestion d'activité

Nous vous invitons maintenant à décrire, de la façon la plus détaillée possible, deux expériences au cours desquelles vous avez tenté de développer une habileté. (Le choix de l'activité importe peu). La première devra porter sur une tentative d'apprentissage réussie, la seconde sur une tentative d'apprentissage désastreuse qui s'est terminée par un échec.

Apprentissage <u>réussi</u>

Quelle était votre expérience de départ?

_____

_____

_____

Comment l'aviez-vous acquise (par l'observation, la lecture, la démonstration directe, la pratique d'une activité similaire...)?

_____

_____

_____

Au cours de cet apprentissage, quel rôle ont joué:

l'expérience (c'est-à-dire la pratique)?_____

_____

l'observation?_____

_____

les instructions verbales?_____

_____

la démonstration?_____

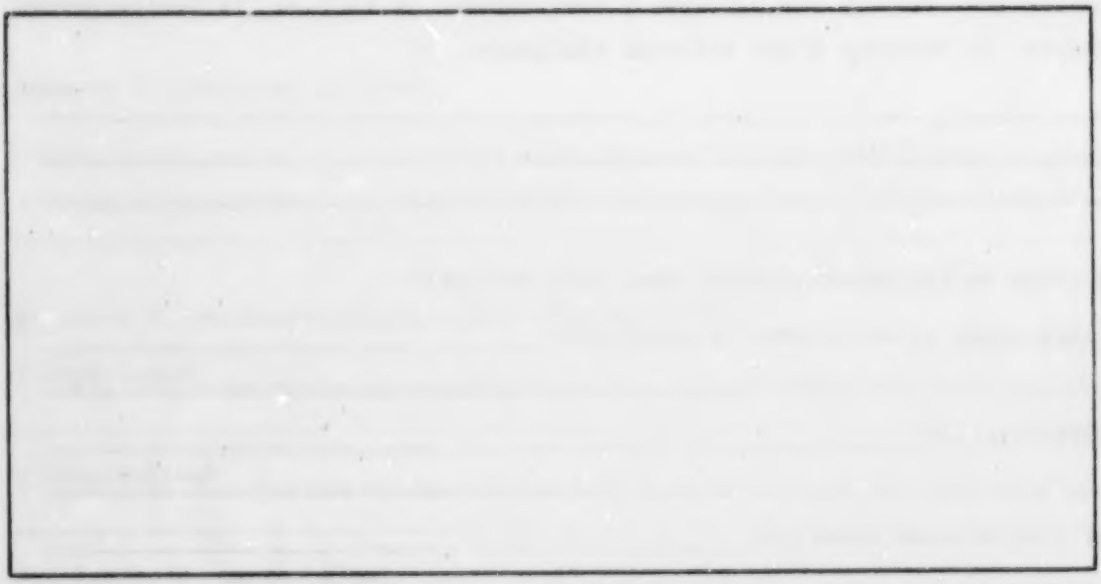
_____

l'objectivation (c'est-à-dire la recherche des causes de ce que vous réussissiez à faire ou ne réussissiez pas)?_____

_____

_____

Apprentissage raté



Nos erreurs nous en apprennent parfois plus que nos succès!

Quelle était votre expérience de départ?

_____

_____

_____

Comment l'aviez-vous acquise?

_____

_____

_____

Au cours de cet apprentissage, quel rôle ont joué:

l'expérience?_____

_____

l'observation?_____

_____

les instructions verbales?_____

_____

la démonstration?_____

_____

l'objectivation?_____

_____

Suggestion d'activité

Quand nous parlons d'apprentissage, certains mots reviennent fréquemment. Quel sens ont-ils selon vous? Que signifie *objectivation* par exemple?

Pourriez-vous risquer une définition des termes suivants à la lumière de ce qui en a été dit précédemment et les situer selon leur importance dans le processus d'apprentissage?(1)

La PRATIQUE, c'est..._____

L'OBJECTIVATION, c'est..._____

L'INDUCTION, c'est..._____

La DÉMONSTRATION, c'est..._____

Les INSTRUCTIONS VERBALES, ce sont..._____

(1) Encore une fois, cette activité aurait tout avantage à être vécue en atelier.

Vos définitions se rapprochent-elles du sens qu'on leur attribue dans les citations suivantes?(1)

Le nouveau programme met donc l'accent sur les activités de manipulation et souligne constamment que toutes les connaissances que le maître peut donner par instructions verbales ou par démonstration doivent être appliquées dans des pratiques effectives de langage.

(Jean-Guy Millot)

Le retour sur une expérience est un facteur de progrès; l'objectivation permet de comprendre le vécu et de modifier les expériences à venir.

(Françoise Dulude)

L'induction est donc l'ensemble des procédés de pensées qui tendent à organiser les données d'observation ou d'expérience, (...).

(Jean Piaget)

La démonstration paraît le mode privilégié pour développer les techniques nécessaires à la communication. Cependant, à elle seule, elle n'aurait d'autre résultat que la possibilité de faire répéter de mémoire la démonstration et n'assurerait pas que ces techniques soient utilisées de façon efficace en situation de communication;

(Progr. d'Ét. Pr. du Fr.)

L'instruction verbale, idéale pour la transmission des notions requises, présente également le risque de répétitions formelles; à elle seule, elle n'assurerait pas que ces notions soient utilisées en situation de communication.

(Progr. d'Ét. Pr. du Fr.)

---

(1) Tirées de l'index des principaux termes du nouveau programme d'étude primaire de français, document P.P.M.F. - UQAM.

Le développement du langage.

On peut comparer le processus de développement d'habiletés du type de celles que nous venons de voir, au processus par lequel le langage s'est développé chez l'enfant. C'est en parlant que l'enfant a appris à parler, comme "c'est en forgeant qu'on devient forgeron".

Bien avant son arrivée à l'école, l'enfant possède un bon bagage de connaissances implicites. Il fait des phrases avec un sujet et un verbe, il respecte l'ordre des mots, il connaît la variation en genre, etc.

Il s'est donné des règles, il connaît les structures de sa langue. A travers ses "erreurs", on s'aperçoit qu'il sait, sans qu'il puisse le dire explicitement, que le futur par exemple, se forme à partir de l'infinitif+ai (*~~moi~~, *j'mourirai jamais*), qu'il connaît le mécanisme de la suffixation (**j'ai fait un beau dessinage*), etc. Le petit francophone qui vient à l'école pour apprendre le français, le parle déjà.

- -

A la naissance, et ce, contrairement à bien des habiletés qu'il pourra développer par la suite, son expérience du langage est inexistante. L'enfant possède simplement tout ce qu'il faut pour apprendre à parler.

> *"L'acquisition de la première langue se fait selon une séquence extrêmement rapide, régulière et prévisible, ce qui indique bien qu'un enfant a une prédisposition biologique pour, à la fois, utiliser et apprendre le langage. C'est à cause de cette faculté innée, et à cause de nombreuses similitudes fondamentales entre toutes les langues du monde, que s'est développée la théorie que la tâche à laquelle est confrontée le bébé n'est pas tant d'apprendre ce qu'est la langue, que de découvrir les aspects propres de la langue parlée dans sa communauté".* (1)

---

(1) Frank Smith, "Le débutant et son langage", in Les enfants apprennent à lire, Montréal, éd. France-Amérique, 1981, p. 109.

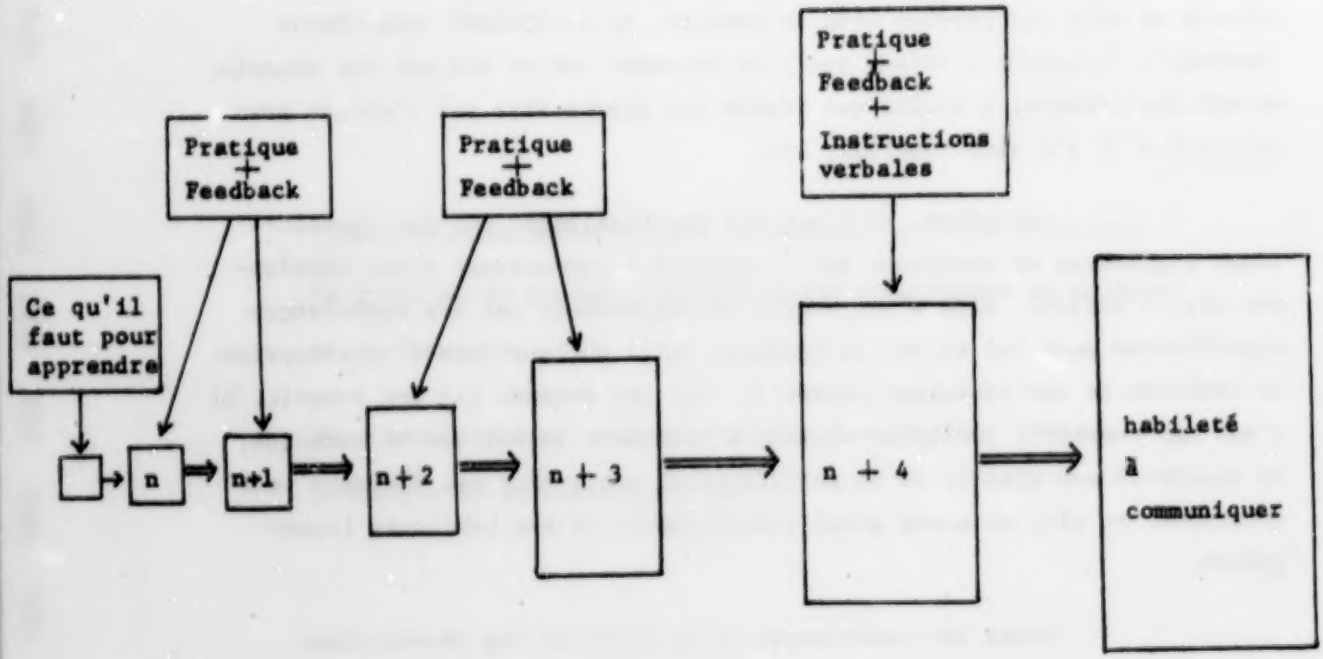
Graduellement, l'enfant acquiert tout le bagage qu'il possèdera à six ans. En début d'apprentissage, il s'essaie à parler; on dit qu'il balbutie, qu'il babille. Il observe, il écoute, il procède par discrimination pour découvrir les caractéristiques propres à la langue du groupe auquel il appartient. En cour d'apprentissage, il recevra de l'aide, parfois même des instructions explicites. L'enfant qui regarde sa mère lui répéter avec un sourire, en articulant exagérément "mmamman", "ppappa"; l'enfant que l'on reprend: *on ne dit pas des animals, on dit des animaux;* l'adulte qui répète une phrase dite par l'enfant pour vérifier s'il l'a bien comprise, etc.

Cependant, ce n'est pas principalement par des instructions régulières et continues que l'habileté à communiquer s'est développée chez l'enfant. Elle s'est accrue principalement par des expériences signifiantes pour lui et par le feedback qu'il obtient lorsqu'il s'exprime; la réaction de son entourage lorsqu'il fait une demande (il est compris, il n'est pas compris), lorsqu'il réussit à prononcer un mot (on le remarque, on manifeste son plaisir ou sa satisfaction) etc., tous ces éléments vont contribuer au plus ou moins grand développement de ses habiletés langagières.

Comme les expériences qu'il tente et les rétroactions qu'il reçoit sont diverses d'un enfant à l'autre, le développement du langage diffère également d'un enfant à l'autre.

Nous pouvons représenter le processus de développement de l'habileté à communiquer chez l'enfant, depuis sa naissance jusqu'à son entrée à l'école, avec le même schéma qui nous a servi à exprimer, précédemment des habiletés à patiner et à monter à bicyclette.

Schéma 3.



Le fait que ce soit principalement par l'expérience (par la pratique) que l'enfant a développé progressivement son habileté à s'exprimer, fournit un indice fécond sur la façon dont il pourrait ultérieurement accroître cette habileté.

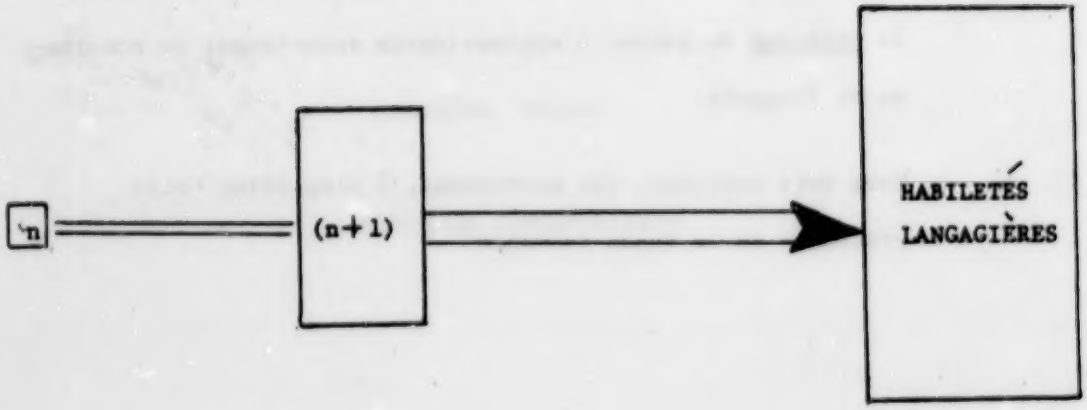
L'axe principal du schéma d'apprentissage.

Vous avez maintenant terminé le montage de l'axe principal, la pratique du schéma d'apprentissage sous-jacent au programme de français.

Nous vous invitons, dès maintenant, à simplifier votre prototype de la façon suivante:

AXE PRINCIPAL DU SCHÉMA D'APPRENTISSAGE

Schéma 4.



Deuxième volet:

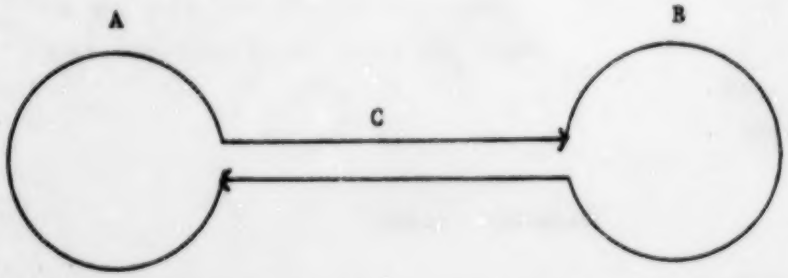
Le MODELE de COMMUNICATION

La communication.

Le développement des habiletés langagières chez l'enfant est intimement lié au développement de son habileté à communiquer. Celle-ci grandit à mesure que l'enfant acquiert une meilleure perception des fins auxquelles le langage peut servir.

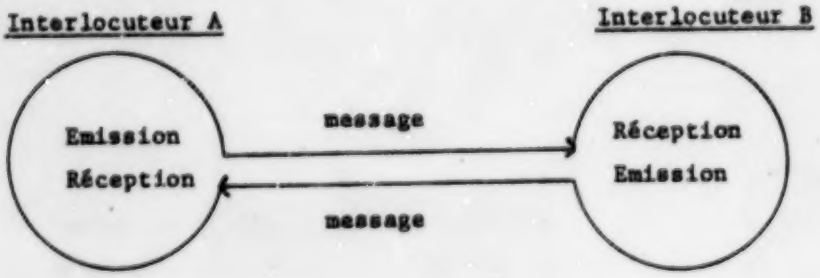
Qu'est-ce que communiquer?

Communiquer, au sens large, c'est "être en relation avec". Ce qu'on pourrait illustrer comme suit:



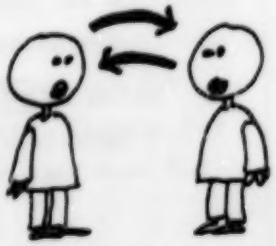
A et B étant ce qui communique et C, ce par quoi A et B communiquent.

Appliqué au langage qui est un moyen de communication, le schéma devient:

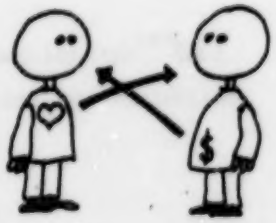


Pour illustrer le processus de la communication, beaucoup d'éléments sont nécessaires. En premier lieu, il faut indiquer, comme dans le schéma qui précède, une relation entre deux interlocuteurs,

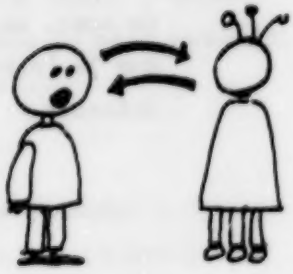
ce que nous aurions pu tout aussi bien exprimer de la façon suivante:



il faut également indiquer que le contenu et la forme d'un message varient selon l'intention des interlocuteurs:



selon que l'interlocuteur auquel on s'adresse est un parent, un ami, un supérieur, voire un étranger:



selon que l'interlocuteur est présent ou absent: situation

selon la réaction de l'interlocuteur:

etc.

c'est-à-dire exprimer les diverses composantes du rôle de l'interlocuteur.

Ce sont, en fait, tous ces aspects d'un acte de communication que le "schéma fonctionnel de la communication par la langue" présente.

Pour mieux éclairer notre propos, nous aurons recours à un exemple de situation de communication orale en classe. Nous en dégagerons les composantes qui apparaissent sur le schéma de la communication.

Mise en situation

Au retour de l'école, Claudia et Elvire trouvent un bébé écureuil. Elles décident de le garder, le soignent et le nourrissent. Chaque jour, à tour de rôle, elles vont au parc avec l'écureuil. Elles veulent lui apprendre à grimper afin de lui redonner sa liberté quand il sera assez vieux. Au cours d'une de ces promenades, Claudia rencontre une dame qui lui dit aimer beaucoup les animaux et qui lui propose de l'acheter. Claudia lui répond que l'animal appartient également à son amie et qu'elle doit lui en parler avant de prendre une décision.
Nous avons demandé à Claudia de convaincre son amie de refuser l'argent et de garder l'écureuil. Elle disposait de trois minutes.

Quels sont les éléments en place? Une intention de communication, deux interlocuteurs, Claudia et Elvire, que l'on a placées dans une situation signifiante pour elles.

Rôle de Claudia:
Claudia aime l'écureuil et désire le garder. Elle doit informer son amie Elvire de l'offre qui leur a été faite et la persuader de refuser. Elle doit prévoir la réaction de son amie qui pourrait être d'accepter l'argent. Il lui faut donc choisir les arguments auxquels Elvire sera le plus sensible. Elle doit enfin le faire assez rapidement, (trois minutes).

Rôle d'Elvire:

Elvire doit reconnaître l'intention de Claudia qui est de l'amener à refuser l'argent. Elle sait que Claudia aime beaucoup l'écureuil. Elle devra donc juger de la validité des arguments de son amie et lui faire connaître son point de vue.

Comme il s'agit d'une conversation entre deux amies, la langue sera celle qu'elles utilisent quotidiennement, avec le ton de voix, les expressions, les mimiques et les gestes qui leurs sont coutumiers (caractères prosodiques de la parole).

Pour relier au schéma de la communication les diverses composantes que nous venons de mentionner, procédez de la façon suivante: découpez sur le pointillé et collez les pièces suivantes sur le schéma de la page qui suit, en faisant correspondre les lettres.

A
Claudia - 10 ans

E
Convaincre

I
son désir de garder l'animal

B
Elvire - 9 ans

F
accepter / refuser

J
son désir d'avoir cinq dollars

C
Une amie - 9 ans avec qui elle garde l'écureuil et qui peut être moins intéressée qu'elle

G
interlocuteur présent, objet de l'entretien absent, temps alloué: 3 min. conversation avec une amie

K
informer l'interlocuteur de son intention de garder l'animal

H
interlocuteur présent, objet de l'entretien absent, conversation avec une amie

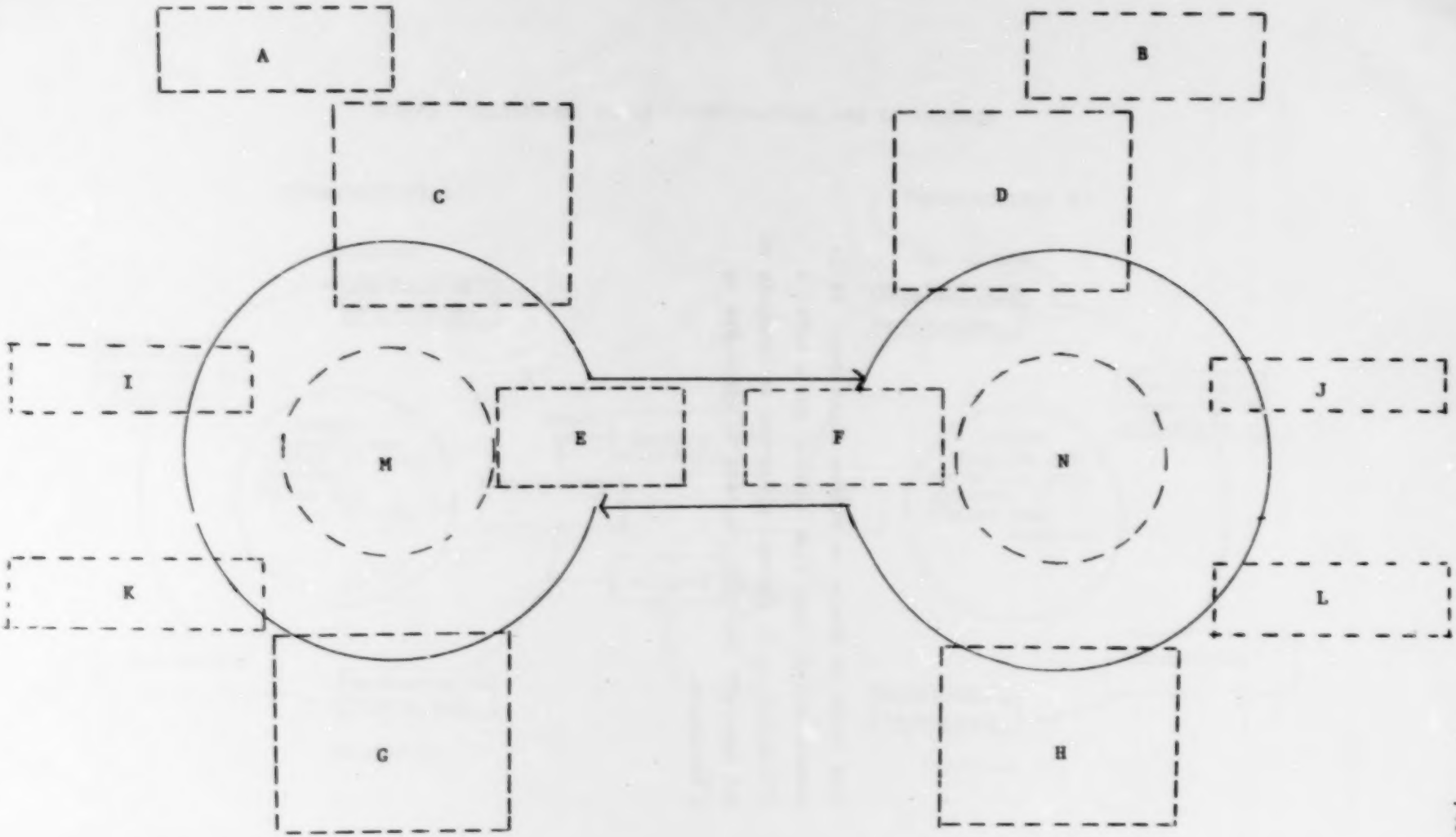
L
informer l'interlocuteur de son intention d'accepter l'argent

D
Une amie - 10 ans qui aime l'écureuil dont elles prennent soin toutes deux

M
langage courant, gestes, expressions, etc.

N
langage courant, gestes, expressions, etc.

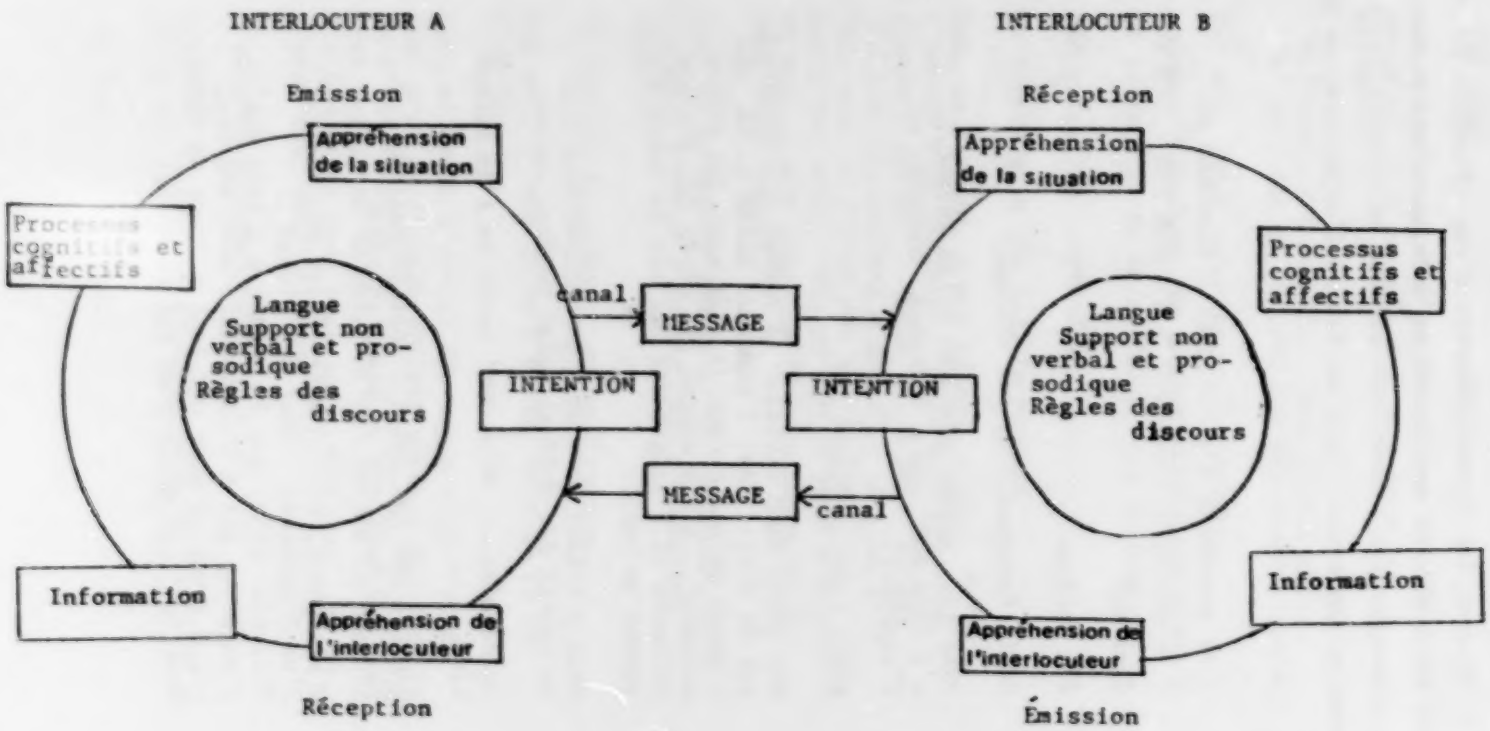
SCHÉMA DE LA COMMUNICATION



/43...

Vous venez de monter un schéma fonctionnel de la communication, identique à celui qui a servi à l'élaboration du nouveau programme de français et qui apparaît dans les ateliers du ministère de l'Éducation.

SCHÉMA FONCTIONNEL DE LA COMMUNICATION PAR LE LANGAGE



Michel Pagé, Judith Comeau, Gilles Bibeau

Revenons maintenant à... notre écureuil.

Nous venons de dégager les divers éléments d'une situation de communication orale imaginée entre Elvire et Claudia et nous les avons superposés au schéma de la communication. Nous vous offrons maintenant la transcription de cette communication orale. Nous en ferons l'objectivation par la suite.

Claudia : *J'me promenais s'a rue avec l'écureuil pis y'avait une vielle madame qui voulait l'acheter...*

Elvire : *Combien?*

Claudia : *Dix dollars.*

Elvire : *Hey! Pourquoi t'as pas dit oui!*

Claudia : *Parc'que, voyons donc, un p'tit animal... c'é nous aut' qui l'a trouvé, pourquoi on l'vendrait!*

Elvire : *Bin... dix dollars...*

Claudia : *Bin quand même Elvire. La madame a l'arrêtait pas de dire: "Ah! J'aimerais assez ça là, pis r'garde qu'est-ce que je fais avec les p'tits animaux". A m'a montré une photo là, y'a une perruche su'l frigidaire pis est en train d'i donner un bec!!!*

Elvire : *Mais p't-être qu'a va s'en occuper bien pis on aurait dix dollars, cinq dollars chaque.*

Claudia : *Quand même... Nous aut' aussi on s'en occupe bien.*

Elvire : *Bin c'é pas toi qui l'a dans ta maison! Faut toujours que j'change sa boîte!*

Claudia : *C'pas grave, ça. J'm'en occupe moi aussi. J'va l'promener. Faut pas l'vend'. Peut-être' elle, que la madame a f'rait jus' l'acheter, pis a l'laisserait dans une cage pis a jouerait avec une fois d'temps en temps. Nous aut', on va le prom'ner au parc.*

Elvire : Oui mé de tout' façon, on va s'en débarrasser plus tard.

Claudia : Bin oui mé on peut l'garder jusque là. C'é l'fun avoir un p'tit animal, c'é rare un p'tit écureuil.

Elvire : C'est vrai, par exemple. Mais j'sais pas... c'est vrai que ça se vend pas des animaux, mais...

Claudia : Bin moi, j'dis qu'on devrait l'garder.

Elvire : Pas moi. Bin moi, je l'sais pas. J'aimerais ça qu'on l'garde mais t'sais, dix dollars...

Claudia : Bin oui, j'te comprends...

Elvire : Qu'est-ce qu'a t'a dit, la madame?

Claudia : Bin, en premier, a m'a offert, a'dit: "m'a t'donner cinq dollars". J'ai dit: "Ah! non, j'veux l'garder". Après ça, a dit: "J'vas t'donner dix dollars d'abord". Là j'ai dit: "Bin non, je l'veux pas mé, faudrait que j'consulte mon amie". Pis là bin tu veux l'vend' mé moi, j'veux pas. Ça fait qu'faudrait êt' deux pour vouloir.

Elvire : Oui, mé ça marche pas parc' qu' faudrait soit l'garder ou soit l'donner, pis on peut pas choisir.

Claudia : On devrait l'garder... on va l'garder.

Elvire : Bin moi, j'veux qu'on l'donne, fait qu'on va l'donner.

Claudia : Oui, mé si tu l'donnes là, si tu veux l'vend' jus' pour avoir cinq dollars chacune là, bin le p'tit écureuil pt'êt' qu'i'ira pas s'prom'ner tous les jours au parc, pt'êt' qu'i s'ra pas bien. Y'é bin mieux avec nous aut'. Nous aut', on va l'prom'ner, on s'en occup'

Elvire : J'pourrai pu jouer avec...

Claudia : Bin non, tu pourras pu jouer avec si tu l'vends. Ça va êt' la madame qui va l'garder chez elle.

Elvire : Ah! oui... c'est vrai.

Objectivation de la communication orale.

Dans la communication orale qui précède, quels sont les arguments utilisés:

- par Claudia:

<u>l'écureuil</u>
- Quels soins recevra-t-il?
- N'est-il pas mieux avec nous?
- Le plaisir d'avoir un petit animal
- Un écureuil, c'est rare.

- par Elvire:

<u>l'argent</u>
- $ 10.00
- $ 5.00 chacune

<u>l'écureuil</u>
- On comptait le remettre en liberté
- La dame va s'en occuper
- Ca représente plus de soins pour moi qui le garde que pour toi

Nous avons demandé à ces enfants de faire l'objectivation de leur pratique.

- *Tu devais convaincre ton amie; crois-tu avoi réussi?*

Claudia : *J'sais pas, pas tout à fait, j'pense*

Elvire : *Oui, j'veux qu'on l'garde, j'trouve qu'a l'a raison. Mais j'aurais voulu qu'a m'dise qu'avec c't'argent là, on peut même pas s'ach'ter des poissons rouges pis un aquarium.*

- *Quel argument t'a vraiment convaincue?*

Elvire : *Parc'qu'un p'tit écureuil, c'est rare pis qu'on pourrait pu jouer avec.*

Claudia : *On peut-tu recommencer l'enregistrement?*

- *Qu'est-ce que tu lui dirais?*

Claudia : *J'i dirais, bin, t'aimes-tu mieux ton p'tit écureuil ou bin cinq dollars? Qu'est-c'tu vas faire avec cinq dollars?*

- *Avais-tu pensé au fait qu'elle a plus de soins à lui donner que toi parce qu'elle le garde chez elle?*

Claudia : *Non, mé moi aussi j'i aide à changer sa boîte.*

Comment aurais-tu pu le préciser?

Claudia : *J'aurais dû i dire: bin t'é pas tout'seule, des fois c'é moi qui l'change...*

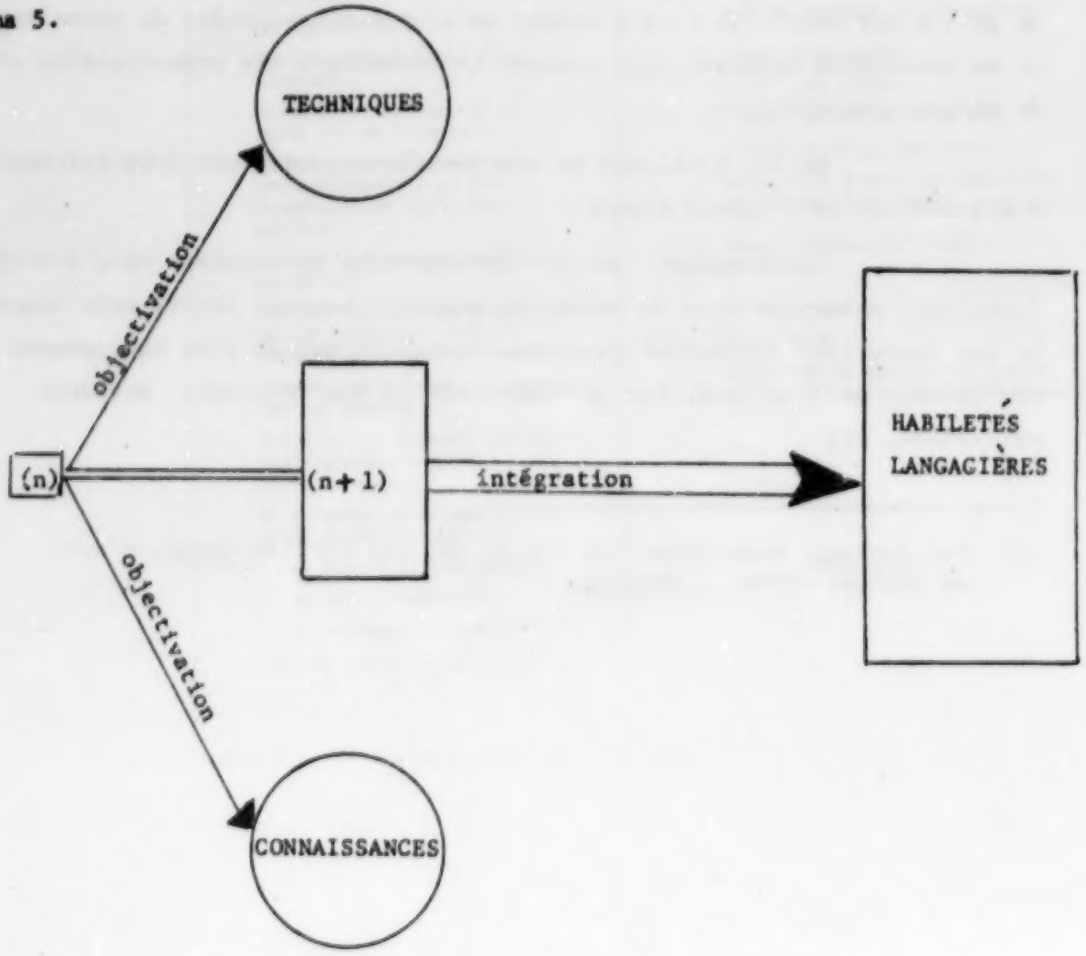
L'objectivation.

Par l'objectivation de leur pratique, Claudia et Elvire ont été amenées à juger de la pertinence et de l'efficacité des arguments choisis.

L'objectivation est le procédé par lequel l'élève se distancie du discours qu'il a produit, pour vérifier si son intention (convaincre dans l'exemple que nous venons d'analyser) a été perçue et comprise, s'il a compris l'intention de son interlocuteur, s'il a tenu compte des caractéristiques de son interlocuteur et de la situation (choix et organisation de l'information, niveau de langue,...), pour obtenir un consensus sémantique sur le message, pour revoir les stratégies utilisées, pour assurer la cohérence des échanges verbaux, pour établir un lien entre l'expérience qu'il vient de vivre et les habiletés, connaissances et techniques requises pour bien communiquer.

Cette dynamique est indiquée par les flèches dans le schéma 5.

Schéma 5.



Les possibilités offertes au maître lorsqu'il guide l'élève dans l'objectivation d'une pratique de communication, sont très larges.

Les questions peuvent porter sur la forme du discours - choix des mots, niveau de langue, substitution, reformulation, choix des gestes, autant que sur le contenu du message.

Nous avons regroupé, dans le tableau qui suit, des <u>exemples</u> pouvant amener l'objectivation d'une production verbale. Ces exemples ne sont que des suggestions, des <u>pistes</u>, pour guider vos expériences de départ.

Pour plus de commodité, nous avons distingué le contenu de la forme.(1) Toutefois, la démarcation entre l'un et l'autre n'est pas toujours aussi formelle, et l'objectivation peut porter à la fois sur le contenu et sur la forme, selon <u>les apprentissages visés</u>. L'objectivation, en effet, doit se faire à partir de l'objectif qu'on poursuivait.

Les questions pouvant servir à déclencher l'objectivation d'une communication sont <u>beaucoup</u> plus nombreuses que celles suggérées dans la grille qui suit. Il y en a autant qu'il y a d'habiletés, de connaissances et de techniques requises pour assurer la réussite d'une communication et de chaque communication.

Enfin, plusieurs de ces questions pourraient être reformulées à l'intention de l'interlocuteur.

Par exemple: quelles informations le locuteur vous a-t-il fournies? Qu'auriez-vous eu besoin de savoir? Comment a-t-il tenu compte de vos remarques? Certaines questions devraient porter plus précisément sur le rôle qu'il a joué, sur le bien-fondé de ses réactions, sur leur motivation, etc.

---

(1) Par <u>contenu</u>, nous entendons ici <u>ce</u> qui est dit; la <u>forme</u>, c'est, en quelque sorte, <u>l'emballage</u>.

Quelques questions pour l'objectivation d'une communication orale.

CONTENU	FORME
- Qu'est-ce qui t'a aidé à atteindre ton but? - Comment as-tu exprimé: tes sentiments? ou tes émotions? ou tes opinions? ou tes connaissances? ou tes arguments? ou tes désirs? OU les sentiments les émotions du personnage que tu représentais? - De quelle façon as-tu tenu compte de son âge? ou de ses connaissances? ou de ton degré de familiarité avec lui? ou de ses intérêts? - Quelles informations as-tu données? - Comment connaissais-tu le sujet que tu traitais? - Comment aurais-tu traité tes informations si ton interlocuteur avait été absent? - Quelles précisions aurais-tu apportées? - Quelles ont été les réactions de ton interlocuteur? Comment en as-tu tenu compte? - Comment as-tu réussi à conserver son intérêt? - Par quoi as-tu senti que ton interlocuteur comprenait ton point de vue? - Si tu avais eu devant toi un autre interlocuteur - un parent (l'identifier) - un ami (l'identifier) - un étranger (l'identifier) comment aurais-tu procédé? etc.	- Pourquoi as-tu choisi tel(s) mot(s)? telle(s) expression(s)? (à cause de ton interlocuteur?) (à cause de la situation?)... - Qu'est-ce qui a le plus favorisé la perception de ton message: tes mots, ton vocabulaire? tes gestes? tes mimiques? ton intonation? - En quoi ton discours aurait-il été différent si ton interlocuteur avait été absent? S'il s'était agi: - d'un parent (l'identifier) - d'un ami (l'identifier) - d'un étranger (l'identifier) - Quels ajustements - dans tes gestes - dans le ton de ta voix - dans le choix des mots as-tu fait devant les réactions de ton interlocuteur? - Quels ajustements aurais-tu dû faire? - Quels gestes quels mots aurais-tu dû ajouter si l'objet de ton entretien avait été absent? etc.

L'apprentissage de la communication orale.

L'apprentissage de la communication ne va pas de soi. Plus qu'un simple apprentissage de la langue, il s'agit d'un processus par lequel l'enfant acquiert des connaissances relatives aux règles qui régissent ses rapports avec autrui.

Dès ses tout premiers essais, le jeune enfant cherche à exprimer ses désirs, ses besoins, ses sentiments; il demande (*veux ceci, veux cela*), il réagit (*non, moi veux pas, c'est beau, c'est pas bon*). Il communique en réalité, plutôt "à" quelqu'un qu'"avec" quelqu'un, c'est -à-dire plutôt en fonction de ses besoins qu'en fonction des besoins de l'autre.

Les fonctions du langage.

Chez l'enfant, l'utilisation de certaines fonctions du langage au détriment de certaines autres est reliée à des facteurs tel l'âge, l'expérience, le milieu social dont il est issu.(1) D'où la nécessité de diversifier les situations de communication qu'on lui propose en classe de façon à ce qu'il parvienne à une plus grande maîtrise de chacune des fonctions du langage, spécialement de celles qui impliquent une "transaction" entre le locuteur et son interlocuteur, (informer, inciter, amuser).

---

(1) Une étude sur le langage faite par Joan Tough, auprès d'enfants de 3, 5 et 7 ans, évoluant dans des milieux socio-économiques différents, indique chez les enfants de trois ans, *des dispositions marquées à utiliser le langage différemment. Ces différences s'accentuent encore à l'âge de cinq ou sept ans (...) (et) semblent provenir des modèles de réalité différents dont les enfants tirent leurs expériences.* Cité par Josée Valiquette dans Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, Ministère de l'Éducation, juillet 1979.

Qu'est-ce, pour l'élève, qu'apprendre à communiquer oralement?
C'est apprendre *à communiquer verbalement dans des situations où il est alternativement locuteur et interlocuteur (destinataire).*[1]

C'est donc apprendre:

1- A choisir et à organiser le contenu et la forme d'une communication orale

.1- à partir d'intentions variées

.2- pour des interlocuteurs différents

.3- dans des situations multiples

.4- selon la rétroaction (feedback) de l'interlocuteur

2- A reconstruire un discours produit:

.1- selon l'intention du locuteur

.2- selon le contexte

.3- selon le sujet traité

.4- selon les informations reçues, etc.

---

(1) Programme d'Étude Primaire du français, p. 16.

Suggestion d'activité

Nous avons regroupé dans la grille qui suit les principales composantes du rôle du locuteur et du rôle de l'interlocuteur d'une communication orale tels que décrits dans le Programme d'Étude primaire du français (p. 13).

Nous vous suggérons de partir des items qui apparaissent aux points 1 - 2 - 3 pour imaginer des situations de communication orale signifiantes qui permettront à l'élève de diversifier ses expériences.

Par exemple, la situation suivante:

"Vos parents partent en voyage pour une semaine. Vous devez les accompagner. Ils vous demandent d'enregistrer sur le répondeur automatique [situation] un message annonçant votre départ, de façon à pouvoir [intention] retourner, à votre retour, les appels reçus de parents, d'amis, de fournisseurs, etc. [interlocuteurs]".

Rôle du locuteur et de l'interlocuteur d'une communication orale.

RÔLE DU LOCUTEUR D'UNE COMMUNICATION ORALE			
	du Contenu		de la Forme
Choix et Organisation	Selon son intention	1.1 s'exprimer 1.2 informer 1.3 persuader 1.4 émouvoir 1.5 amuser	discours à caractère 1.1 expressif 1.2 informatif 1.3 incitatif 1.4 poétique 1.5 ludique
	Selon sa connaissance de l'interlocuteur	2.1 ses rapports avec l'interlocuteur 2.2 les besoins d'information de l'interlocuteur	2.1 sa variété de langue 2.2 sa compétence linguistique 2.3 son statut social
	Selon la situation	3.1 l'interlocuteur < participe / ne participe pas 3.2 l'objet de l'entretien < présent / absent 3.3 relations < publiques / privées	3.1 caractères prosodiques de la parole 1. ton de voix 2. intonation 3. débit, pause 3.2 variété de langue 3.3 participation / non participation } de l'interlocuteur
Réajustement	Selon la réaction de l'interlocuteur	de ce qui est dit	de la manière de le dire

RÔLE DE L'INTERLOCUTEUR		
Reproduction du message	Selon l'intention du locuteur Selon sa connaissance du locuteur, ses rapports avec lui Selon sa connaissance du sujet traité Selon les informations reçues Selon la situation Selon les caractères prosodiques du discours Selon la variété de langue etc.	
Rétroaction		

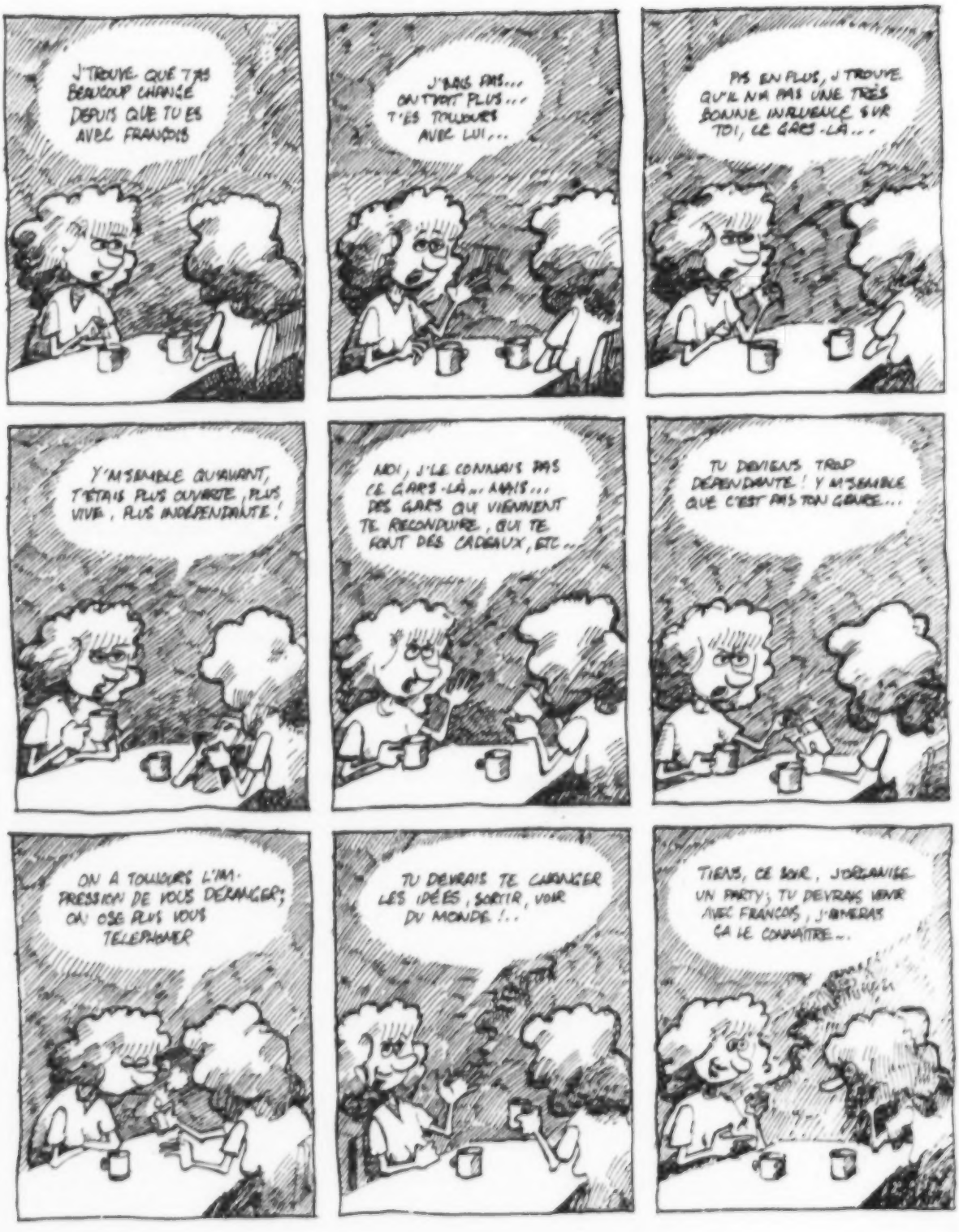
Suggestion d'activité

Lire attentivement la bande dessinée de la page suivante.

Selon vous, l'interlocuteur de droite (celle qui écoute, qui reçoit le message) devra avoir recours à quelle habileté pour reconstruire le sens du message?

Réponse à la page précédente, et page 53, point 2.1.

Il n'est pas toujours aisé de reconstruire le sens d'un discours, à partir de l'intention du locuteur. Ici, on le voit bien, entre l'intention réelle du locuteur et ce qu'elle dit, il semble y avoir certaines... contradictions!


J'TROUVE QUE T'AS BEAUCOUP CHANGÉ DEPUIS QUE TU ES AVEC FRANÇOIS
J'SAIS PAS... ON T'VOIT PLUS... T'ES TOUJOURS AVEC LUI,...
PIS EN PLUS, J TROUVE QU'IL N'A PAS UNE TRÈS BONNE INFLUENCE SUR TOI, CE GARS-LÀ...
Y'M'SEMBLE QU'AVANT, T'ÉTAIS PLUS OUVERTE, PLUS VIVE, PLUS INDÉPENDANTE!
MOI, J'LE CONNAIS PAS CE GARS-LÀ... MAIS... DES GARS QUI VIENNENT TE RECONDUIRE, QUI TE FONT DES CADEAUX, ETC...
TU DEVIENS TROP DÉPENDANTE! Y'M'SEMBLE QUE C'EST PAS TON GENRE...
ON A TOUJOURS L'IMPRESSION DE VOUS DÉRANGER; ON OSE PLUS VOUS TÉLÉPHONER
TU DEVRAIS TE CHANGER LES IDÉES, SORTIR, VOIR DU MONDE!..
TIENS, CE SOIR, J'ORGANISE UN PARTY; TU DEVRAIS VENIR AVEC FRANÇOIS, J'AIMERAIS ÇA LE CONNAÎTRE...

Situation de lecture.

Nous avons pensé vous présenter également une situation de lecture (cf p. 62). Le nouveau programme de français définit l'acte de lire comme "l'habileté à reconstruire partiellement ou intégralement le sens d'un texte en tenant compte de l'intention de lecture et du type de texte lu".

Bien que comparable sous certains aspects à une situation de communication orale, la lecture présente ceci de particulier que le locuteur est absent. Le message parvient à l'interlocuteur par écrit et les caractères prosodiques de la parole, c'est-à-dire le ton de la voix, le débit, les intonations, les pauses, les gestes, les expressions... disparaissent.

La séparation du locuteur et de l'interlocuteur entraîne l'impossibilité pour ce dernier de réagir immédiatement au message (feed-back). Celui-ci est fixé et aucun réajustement n'est possible.

L'enfant, lorsqu'il lit, joue principalement le rôle de récepteur. Il doit donc lui-même rétablir la relation avec le locuteur, ce qui est la condition essentielle à tout acte de communication. "(...) la principale difficulté de la vraie lecture réside dans le fait que le lecteur doit être à la fois E (émetteur) et R (récepteur) ce qui, bien entendu, requiert une compétence qui n'est pas innée". (1)

---

(1) Éveline Charmeux, L'apprentissage de la lecture, Paris, éd. CEDIC, 1975.

L'enseignement de la lecture.

Rappelons la démarche proposée par le nouveau programme de français: un apprentissage basé sur la pratique et l'objectivation, dans des situations signifiantes et variées, et l'acquisition de connaissances et de techniques de plus en plus larges, en fonction d'expériences réelles et fréquentes de lecture. Ce qui signifie lire beaucoup et analyser, diversifier les contextes, les intentions et les intérêts de lecture. C'est en lisant que l'enfant apprend à lire.

> *Le langage visuel n'est pas plus difficile à saisir que le langage auditif: le cerveau peut comprendre l'un comme l'autre. Mais encore, nous devons permettre à l'oeil de percevoir le langage écrit, comme nous avons permis à l'oreille de percevoir le langage oral. C'est tout le problème de l'apprentissage de la lecture chez le jeune enfant. Il faut recréer, pour le langage écrit, les mêmes conditions que pour le langage oral.* (1)

Une des tâches du maître étant d'inculquer à l'écolier le goût de lire, il devra faire faire l'apprentissage de la lecture à travers des textes signifiants et ce, dès les premiers jours.

Même si le manuel de lecture présente de nombreux textes, contes, légendes, poèmes, histoires illustrées, il ne s'agit toujours que d'exemples plus ou moins bien représentatifs d'un genre réel auquel l'enfant doit accéder d'une toute autre façon.

Le maître devra également laisser l'écolier feuilleter des livres, ne lire que des passages, regarder les images, bouquiner comme l'adulte aime le faire. L'élève découvrira alors la multiplicité des formats, des types de textes, il s'apprivoisera graduellement à ce mode de communication étranger pour lui.

---

(1) Glenn J. Doman, J'apprends à lire à mon bébé: lire avant 4 ans, Paris, Tetz, 1978.

L'écrit.

L'écrit se présente sous diverses formes, livre, journal, affiche, lettre, slogan, ... Tous les livres n'ont pas la même fonction, certains renseignent, d'autres s'adressent à l'imagination du lecteur, d'autres divertissent, et leur présentation varie; certains sont illustrés, d'autres pas. La reliure, les caractères, le papier ajoutent à cette hétérogénéité. Le journal contient des informations, des analyses; certaines pages sont réservées aux nouvelles internationales, d'autres aux sports, aux spectacles, à l'économie, à la finance, aux bandes dessinées, à l'horoscope, etc. On jette un journal bien souvent après l'avoir lu, rarement un livre.

Les fonctions de la langue écrite.

La principale fonction de l'écrit est de donner à la pensée mouvante une forme fixe et durable. Aujourd'hui - et cela depuis l'invention de l'imprimerie - l'écrit permet une diffusion presque illimitée de l'information.

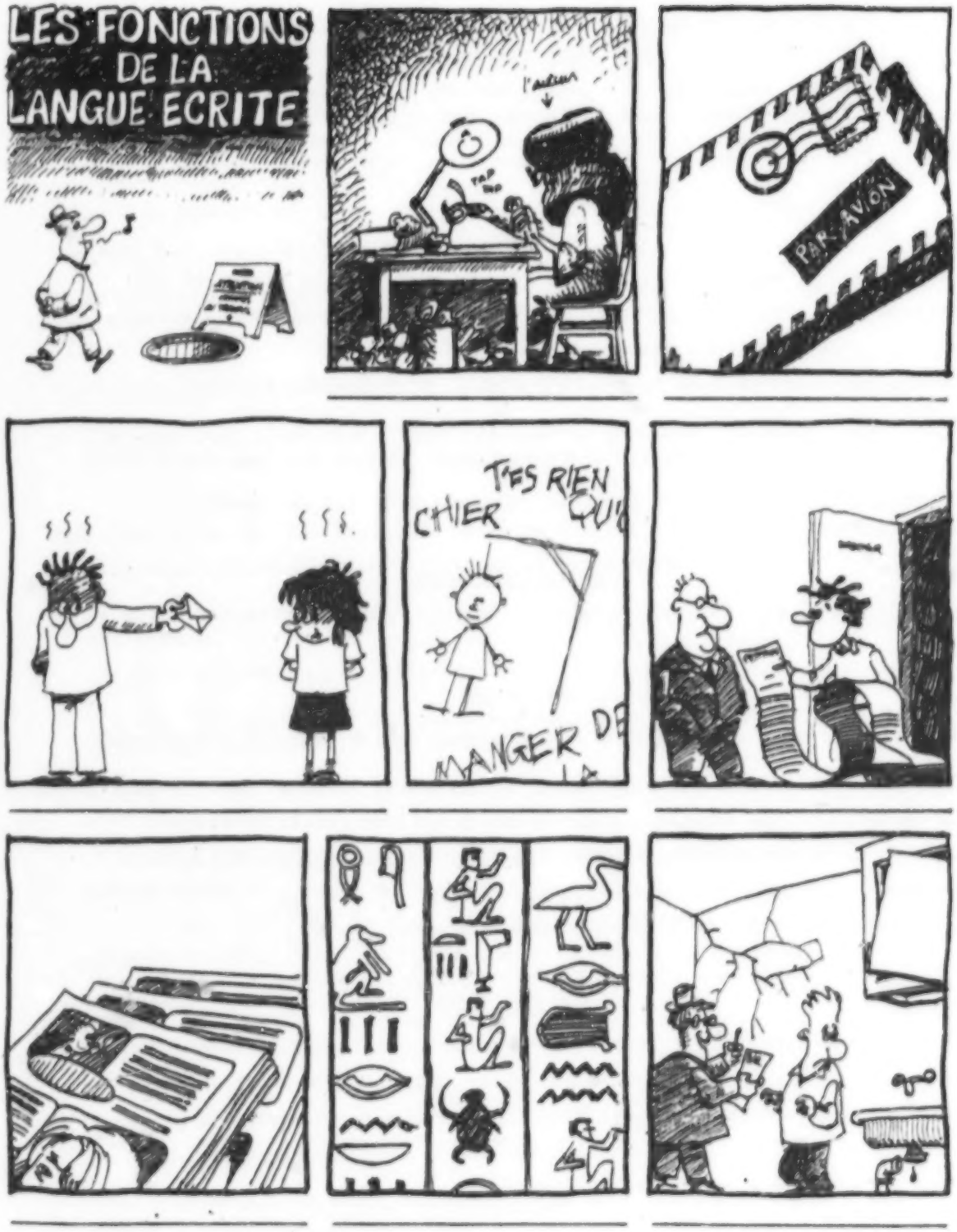
La lecture s'inscrit dans le processus de socialisation de l'enfant tout comme la communication orale.

Apprendre à lire, ce n'est pas simplement apprendre à déchiffrer un texte, c'est apprendre à s'informer, à se divertir et à s'instruire par la lecture. C'est une façon de participer à la vie de la collectivité et d'accéder à une meilleure perception des spécificités propres à chaque société et à chaque civilisation.

Suggestion d'activité.

A partir des illustrations qui vous sont présentées à la page suivante, nommer les fonctions de la langue écrite.

Réponses: Le programme d'étude primaire en français, pp. 19-20-21.


LES FONCTIONS DE LA LANGUE ECRITE
l'auteur
PAR AVION
T'ES RIEN QU'
CHIER
MANGER DE

Une situation de lecture

Nous avons demandé à quatre enfants de 3e année (9 ans) de choisir un livre et de nous donner les motifs de leur choix.

L'intention

Les enfants se sont concertées et elles ont opté pour un livre sur les Schtroumpfs. Elles avaient déjà lu d'autres livres du même auteur et leur intention était de s'amuser: *C'est drôle!*
Ce critère était de loin le plus important. S'ajoutaient à cela:

L'information

On travaille sur ça; on va faire un spectacle à la fin de l'année.

L'aspect graphique

C'est écrit gros.

La langue

On trouve le mot "schtroumpf" à tous les deux mots. Ça parle "schtroumpf".

Chacune a choisi un livre différent. Deux d'entre elles se sont fiées à la couverture. La troisième avait beaucoup entendu parler du livre à l'école et trouvait la couverture plus belle que les autres, *y'a plus de couleurs*. La dernière avait entendu parler par un cousin, du livre qu'elle a choisi. *I'm'a dit qu'y' était l'fun, c'te liv' là.*

L'objectivation

La lecture terminée, nous leur avons demandé de faire l'objectivation de leur pratique de lecture. Nous leur avons demandé si le livre qu'elles avaient choisi répondait à leur intention de lecture et pourquoi.

Deux d'entre elles ont dit s'être amusées:

- *J'le lisais pour m'amuser, pis je l'ai aimé. Y'avait des bonnes farces dedans.*
- *Moi aussi.*

Deux autres pas.

- *Ce que j'ai pas aimé, c'est que y'avait une histoire qui commençait pis qui finissait pas. J'cherchais des affaires drôles, pour rire, y'avait une ou deux farces pis j'ai pas aimé ça.*

- *Moi, y'avait pas beaucoup d'farces non plus. Pis y'avait une grande histoire pis une courte. J'aurais aimé mieux deux histoires ordinaires.*

Quant à la couverture, l'une d'elle nous a dit avoir trouvé l'histoire conforme à ce que l'illustration promettait:

- *Un gros oiseau à côté d'un stroumpf, j'm'étais dit qu'i'pouvait l'manger. J'aime ça avoir peur.*

Une autre, pas.

- *J'm'étais fié... ça doit êt'des affaires de martiens. C'était rien qu'un schtroumpf qui faisait le martien, c'était pas beaucoup!*

Nous leur avons demandé également si elles avaient trouvé l'information qu'elle cherchaient pour leur spectacle de fin d'année.

- *Le mot "schtroumpf" ça nous apprend le langage pour quand on va faire not'séance.*

  Qui qu'i a schtroupfé ma peinture, etc.....

- *Y'a des schtroumpfs qui ont une personnalité comme le schtroumpf farceur, i fait toujours des farces...*

- *Y'en a qui ont just' un métier comme le schtroumpf pâtissier, y'é plat le schtroumpf pâtissier...*

- *Pis la schtroumpfette ballerine pis la schtroumpfette qui cherche jus' à s'marier.*

- *(...) celui qui va m'décrocher la lune...c'é plat! Les compositeurs de schtroumpfs i disent toujours que les filles sont comme ça, pis que les garçons sont forts pis i travaillent beaucoup. Les filles, i cherchent just' à plaire aux garçons!*

- *Pis i mettent 101 schtroumpfs pis seul'ment 2 schtroumpfettes.....*

A la fin, nous leur avons demandé quel livre elles choisiraient la prochaine fois. Les deux premières nous ont répondu:

- *Moi, j'prendrais La soupe aux Schtroumpfs parc' qu'i peut arriver tout' sortes d'histoires aux schtroumpfs.*

- *Moi, des livres des grands compositeurs comme Mozart, Beethoven, des gens qui ont déjà vécu.*

Quant aux deux enfants qui n'avaient pas aimé leur lecture:

- *Moi, j'prendrais un livre de Bécassine pour plus m'amuser pis parc'que j'avais une poupée Bécassine quand j'étais p'tite, pis mon chien y'a mangé la tête. Les schtroumpfs, ça m'intéresse, mais pas avec des livres parc'que c'est tout l'temps la même affaire.*

- *Moi, j'prendrais un livre de Lulu ou un livre pour connaître. Un livre de schtroumpf, on n'apprend pas. C'é toujours des p'tits bonhommes.....*

Ces fillettes ont pu analyser, bien que de façon succincte en raison de leur âge et de leur expérience, l'adéquation entre leur intention (s'amuser) et le texte lu, entre la présentation (la couverture) ou le ouï-dire et le contenu. Elles ont de plus fait l'objectivation d'un aspect du langage et enfin de certaines valeurs véhiculées à travers les personnages, l'image des filles notamment.

La pratique seule, nous l'avons vu, ne suffit pas à développer l'habileté à communiquer. Il faut également que l'enfant <u>s'interroge</u> sur l'adéquation entre le but poursuivi et les moyens utilisés, entre son intention de lecteur et le texte lu, entre son intention de locuteur et la réaction de l'interlocuteur, etc.

<u>L'objectivation</u> donne à l'élève la possibilité de rechercher <u>lui-même</u> ses erreurs et d'en dégager des connaissances et des techniques qui lui serviront au moment d'une expérience de communication analogue.

De là la nécessité de lui présenter des situations signifiantes, de façon à ce qu'il <u>s'implique</u> réellement, ce qui l'oblige à considérer l'opinion de l'autre, que ce soit un interlocuteur, le lecteur auquel il s'adresse, l'auteur d'un livre. D'une part, il prendra graduellement conscience de la multiplicité des points de vue et, d'autre part, il découvrira les éléments qui contribuent à la plus ou moins grande réussite d'une communication.

CE LIVRE LÀ, C'EST MERVEILLEUX, IL CORRESPOND TELLEMENT À CE QUE JE RESSENS...
AH QUE LA DESCRIPTION DU SALON EST BONNE C'EST FANTASTIQUE COMME C'EST BIEN ÉCRIT!
ÇA FAIT LONGTEMPS QUE J'AI PAS LU UN BON LIVRE COMME ÇA!...
AH NON, TU LIS PAS ÇA! C'EST UNE MERDE CE LIVRE-LÀ!
C'EST MAL ÉCRIT, ÇA VEUT RIEN DIRE, Y'A PAS DE PROGRESSION, RIEN!
C'EST LE GENRE D'ÉCRIVAINS QUI DISENT DES NIAISERIES AVEC DES MOTS DE DOUZE PIEDS!
TU TROUVES
PIS, COMMENT TU TROUVES MON LIVRE?
AH, TON FAMEUX LIVRE?... JE L'AI MÊME PAS LU À MOITIÉ!
J'EN AI DISCUTÉ HIER AVEC JACQUES: DES MOTS, RIEN QUE DES MOTS... C'EST VIDE DE SENS

Un bon lecteur.

Un bon lecteur ne parcourt un texte que dans l'unique but de reconstituer le sens d'un message produit. Il ne lit pas le mot à mot mais procède par anticipation à partir des indices que lui fournissent la sémantique et la syntaxe, à partir des indices visuels (lexique, morphologie, système graphophonétique) qui lui donnent des informations linguistiques et à partir de sa connaissance du réel traité qui, elle, lui fournit des informations extralinguistiques. Ce que Goodman appelle "un jeu de calcul psycholinguistique".

Pour devenir un lecteur critique, l'élève devra aborder le genre réel et le genre fictif, différents types d'imprimés, différentes formes littéraires, rechercher une information ou une opinion dans deux ou plusieurs ouvrages, découvrir les valeurs véhiculées et les comparer avec ses valeurs propres, lire, observer, discuter.

Toutefois, il importe de ne pas faire que cette démarche devienne un impératif. Il faut en même temps fournir à l'écolier des moments où il pourra lire librement, à partir de ses intérêts, sans avoir nécessairement à rendre compte de l'expérience qu'il vient de vivre.

Aimer lire, c'est ne plus associer exclusivement livre et manuel scolaire. On y parviendra en présentant à l'écolier des textes accessibles, intéressants et variés. Un bon apprentissage de la lecture assurera en même temps une meilleure compréhension et une meilleure utilisation des textes qui composent les manuels des autres disciplines.

Un dernier point avant de terminer. On peut inviter les enfants à faire la lecture d'un ouvrage mais non pas leur imposer tel ouvrage. Bien qu'il soit illusoire de penser que l'écolier ne choisira que des bons livres, le fait est largement compensé par la critique qu'il en fera et par le fait qu'il en découvrira lui-même les lacunes. Un livre doit susciter ou des questions, ou des critiques, ou stimuler l'imagination pour rendre l'écolier créatif.

Le Guide en littérature de jeunesse au primaire, publié par le Ministère de l'Education, propose de multiples activités, chacune ayant trait à un aspect particulier de la lecture. C'est un excellent outil de travail.

Nous vous offrons également une grille de lecture. Cette grille reprend les trois grands moments de l'acte de lecture: le choix, la reconstruction du message et l'objectivation, en fonction de l'intention du lecteur.

Comment le lecteur choisit-il un livre? Comment avez-vous choisi votre dernier livre? Ce peut être parce que la présentation vous a plu, parce que vous connaissiez l'auteur, parce que vous aviez lu une critique favorable, etc. Comment le lecteur reconstruit-il le message? A l'aide des informations qu'il y trouve, mais aussi à partir de certaines photos, ou encore des notes en bas de page, à partir de ce qu'il connaît du sujet ou encore parce qu'il lit un roman et non une biographie, etc. Nous espérons que cet outil saura vous aider à préparer des situations de lecture et à organiser l'objectivation de ces pratiques.

GRILLE DE LA LECTURE

		Connaissances	Présentation	Forme	Contenu	Auteur	Autres
Avant	Choix de lecture selon son intention et/ou	Expérience de départ	Page couverture format reliure papier couleur	Mise en page illustrations caractères	Titre sous-titres table des matières résumé du livre	Connaissance de l'auteur (ses livres) biographie et photo à l'endos	Critique ouï-dire publicité suggestion
Pendant	Reconstruction du message selon son intention et/ou	Eléments syntaxico-sémantiques, morphologiques, idéographiques, graphophonétiques,	Illustrations, images isolées - peintures - dessins - photos - cartes - schémas - graphiques - diagrammes Séquence d'images Représentations - de l'action - du lieu - de l'époque - des personnages etc...	Organisation de l'espace - chapitres - pagination - paragraphe graphie et ponctuation - script/ cursive - caractères gras - caractères italiques - majuscules/ minuscules type d'énonciation: - récit - narration - description - compte rendu etc. poésie/prose	Intention de l'auteur sujet traité rythme - déroulement de l'action chronologie - ordre des événements structure - temps - lieu - interventions des personnages Organisation de l'information personnages .enfants/adultes .âge/sexe .nationalité .animaux/objets .réels/imaginaires .personnifiés .gestes/actions .comportements .sentiments .dialogues	Préface dédicace avant-propos introduction préambule prolégomène avertissement renvois notes en bas de page notice bibliographie lexique glossaire	Médium - journal - revue - magazine - livre - affiche - pamphlet - plaquette - brochure - circulaire - document - lettre, etc. type d'ouvrage - roman - conte - essai - recueil - manuel - dictionnaire - encyclopédie - bande dessinée - biographie etc.

Après	Objectivation selon son intention de lecture et/ou	Aspect syntaxique et sémantique, morphologique, idéographique, graphophonétique	Adéquation entre la présentation et le sujet traité Illustrations - stylisées - esthétiques Représentations - vraisemblables - fantaisistes Figures - explicites - pertinentes Stréréotypes clichés couleur - qualité - rôle - etc.	Adéquation entre la forme et le sujet traité Particularité des types d'énonciation poésie/prose: Organisation de l'espace Style - figures - symboles - images Rythme de l'écriture -ponctuation -jeux de mots -vocabulaire -variété de langue	Adéquation entre le contenu et le sujet traité Rythme/ structure chronologie Information - choix - organisation - pertinence - cohérence - redondance Personnages - héros - modèles culturels - stéréotypes - qualités physiques morales - validité du texte lu	Utilité ou pertinence des textes de présentation, lexique, bibliographie, etc. Valeurs véhiculées - sociales - morales - idéologiques - phychologiques - esthétiques Point de vue de l'auteur - image de l'autorité - sexisme - racisme etc. Point de vue du narrateur "je"	Bien-fondé de la critique, de la publicité caractéristiques propres au médium ou au type d'ouvrage Adéquation entre le médium ou le type d'ouvrage et le sujet traité
Réinvestissement < -acquérir de nouvelles connaissances -compléter par la lecture d'un autre texte ou d'un autre ouvrage -approfondir les connaissances acquises							

Le réinvestissement.

Toute pratique de communication, pour être efficace, doit être suivie d'un réinvestissement des connaissances acquises. Il faut, en effet, fournir à l'élève la possibilité de vérifier l'utilité des connaissances et des techniques qu'il vient d'acquérir en lui proposant des situations qui permettent le réinvestissement de ce nouveau savoir. Cette méthode permet également d'assurer la persistance des connaissances et des habiletés.

Prenons l'exemple de lecture que nous avons analysé précédemment. On pourrait, pour réutiliser le savoir et le savoir-faire nouvellement acquis:

- faire retrouver les caractéristiques propres aux garçons et aux filles dans une autre bande dessinée.
- faire faire des rapprochements entre la présentation, (format, couleurs, illustrations) et le contenu d'un livre.
- faire écrire un court texte en utilisant fréquemment un mot inventé et dénué de sens (inventer un langage).
- faire lire un texte dans lequel on aurait inséré un tel mot (reconstruction d'un message).

  etc.

Il n'est pas nécessaire que le réinvestissement d'une pratique de lecture se fasse en lecture ou que le réinvestissement d'une pratique d'écriture se fasse en écriture.

Au fait, le réinvestissement sert à affermir des habiletés ou des connaissances en voie d'acquisition, jugées insuffisantes au moment de l'objectivation d'une pratique de communication.

Prenons un exemple. Des élèves de sixième année décident de monter, pour la classe, un fichier des livres disponibles à la bibliothèque de l'école, par thème. Chacun choisit un domaine qui l'intéresse (les chats, le hockey, les marionnettes, etc.) se rend à la bibliothèque et inscrit sur la fiche de la classe, en regardant dans le fichier de la bibliothèque ou sur les rayons, le nom de chaque livre écrit sur le sujet et complète la fiche.

Dans le cas où l'expérience réussit, le fichier restera dans la classe et les élèves pourront le consulter au besoin.

C'est un prolongement de l'activité qui a été vécue.

Si, par contre, l'expérience est ratée, on devra reprendre l'expérience. Et, pour ce faire, il faudra faire l'objectivation de cette pratique et se demander pourquoi elle n'a pas réussi. A partir de la réponse, le maître fournira à l'élève une situation identique (par exemple, les élèves retournent à la bibliothèque et complètent leurs recherches), ou une situation semblable soit de la lecture (trouver de l'information dans un texte écrit) soit de communication orale (enquête), soit d'art plastique (rassembler des informations pour fabriquer un cerf-volant), soit de mathématiques (lire un problème de mathématiques et ressortir les informations qui permettent de le résoudre), c'est-à-dire une situation où les mêmes habiletés et les mêmes connaissances sont requises pour réussir l'expérience. Le tableau qui suit permet de visualiser le processus et fait en même temps ressortir la nécessité d'une bonne préparation de classe où les objectifs et les apprentissages visés sont clairement définis. Une telle préparation présente l'avantage de fournir à l'enseignant des pistes quant à l'objectivation, en fonction des apprentissages visés dans la pratique, et des pistes quant au réinvestissement, en fonction des nouvelles connaissances et habiletés que l'élève dégage de la pratique et de l'objectivation et dont on veut assurer l'acquisition, ou la persistance.

Ce qu'illustre le tableau qui suit.

GRILLE POUR LE RÉINVESTISSEMENT D'UNE PRATIQUE DE COMMUNICATION

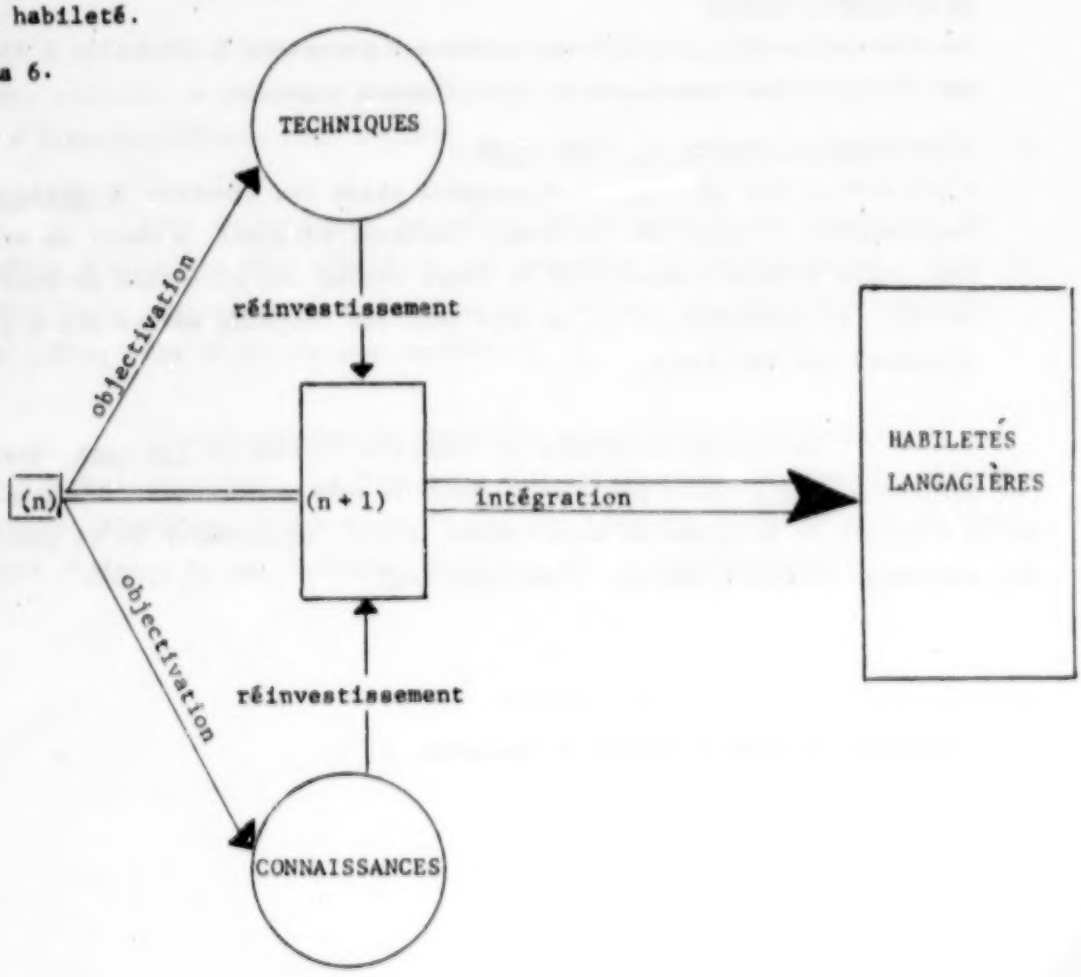
Déroulement de l'expérience	1	2	3	
	PRATIQUE	OBJECTIVATION	RÉINVESTISSEMENT	PROLONGEMENT
CONTENU	Apprentissages visés	acquis → en voie d'acquisition	Situation identique/semblable/différente	Facultatif - si la situation s'y prête -
FORME	Apprentissages visés	acquis → en voie d'acquisition	Situation identique/semblable/différente	Facultatif - si la situation s'y prête -

Les deux analyses que nous avons faites précédemment d'une situation de communication orale et d'une situation de lecture, bien que trop brèves, nous ont permis de souligner l'importance de proposer à l'enfant des situations de communication signifiante qui suscitent chez lui une intention réelle de communiquer.

Nous n'avons pas voulu, par l'exposé de ces deux expériences, privilégier l'oral ou la lecture. Ces exemples ne devaient qu'illustrer notre propos. Ce qui est vrai de l'oral et de la lecture l'est également de l'enseignement de l'écrit et du code orthographique.

Ayant vu plus en détail, par le biais des exemples donnés, le sens qu'on donne, dans le processus d'apprentissage, au mot <u>réinvestissement</u>, nous pouvons augmenter notre schéma. Les flèches indiquent le rôle que joue le réinvestissement des connaissances et des techniques dans l'accroissement d'une habileté.

Schéma 6.



Petite méthode pour appliquer facilement le programme de français.

Pour appliquer facilement le programme de français, il faut avoir en tête le schéma d'apprentissage et le schéma de la communication. Le développement des habiletés à communiquer, se fait par l'intermédiaire:

1- de la Pratique
c'est le mode d'apprentissage privilégié. Lui seul permet le développement des habiletés et l'intégration des connaissances et des techniques.

2- de l'Objectivation
c'est-à-dire d'un retour sur l'expérience vécue. Cette démarche permet à l'écolier de considérer les réactions de son interlocuteur, d'analyser les éléments qui ont contribué à la réussite ou à l'échec de sa production, de dégager certaines règles du langage et de la communication, de définir ses besoins de connaissances, de faire des choix afin de modifier son comportement.

3- du Réinvestissement
dans des situations signifiantes visant à permettre à l'écolier d'éprouver ses choix et les connaissances nouvellement acquises.

4- d'Expériences variées et nombreuses
c'est-à-dire des expériences organisées selon les diverses intentions de communiquer, (s'exprimer, informer, inciter, émouvoir, amuser) ou selon tout autre élément susceptible de faire varier une situation de communication. La fréquence et la variété sont des facteurs essentiels à l'élargissement des habiletés.

Le nouveau programme de français définit le discours ainsi: "On appelle discours toute production orale ou écrite porteuse d'un message, qu'il s'agisse de milliers de mots (roman, essai, conférence) ou de quelques-uns seulement (phrase, réponse à une question).(1)

---

(1) Programme d'Étude Primaire du français, p. 7.

Un discours à caractère incitatif par exemple, peut contenir de l'information. L'expression, comme type de discours, est une catégorie englobante. Il ne s'agit pas de la stricte manifestation des émotions ou des sentiments, mais du caractère subjectif de tout discours qui est toujours l'expression de la pensée de son auteur. Quant au discours à caractère poétique, disons qu'il représente plutôt un mode qu'une fonction. Cette classification se veut simplement un moyen commode "d'organiser l'apprentissage autour de discours reliés à de multiples intentions de communication". Ainsi, le maître pourra proposer en classe des situations où l'écolier aura soit à s'exprimer, soit à informer, soit à inciter, soit encore à émouvoir ou à amuser.

5- de Situations signifiantes

c'est-à-dire des situations capables de susciter l'intérêt chez celui qui produit ou reconstruit le message. Ce facteur est essentiel pour enclencher le processus d'apprentissage.

Pour n'être pas nécessairement réelle (ce qui n'est pas toujours possible en classe), une situation de communication n'en doit pas moins d'être signifiante pour l'élève.

Dans sa pratique, le maître devra choisir les situations les plus aptes à susciter chez l'écolier une intention de communication. Pour ce, il devra tenir compte des connaissances de l'enfant, de ses préoccupations, de ses goûts, afin de capter son intérêt.

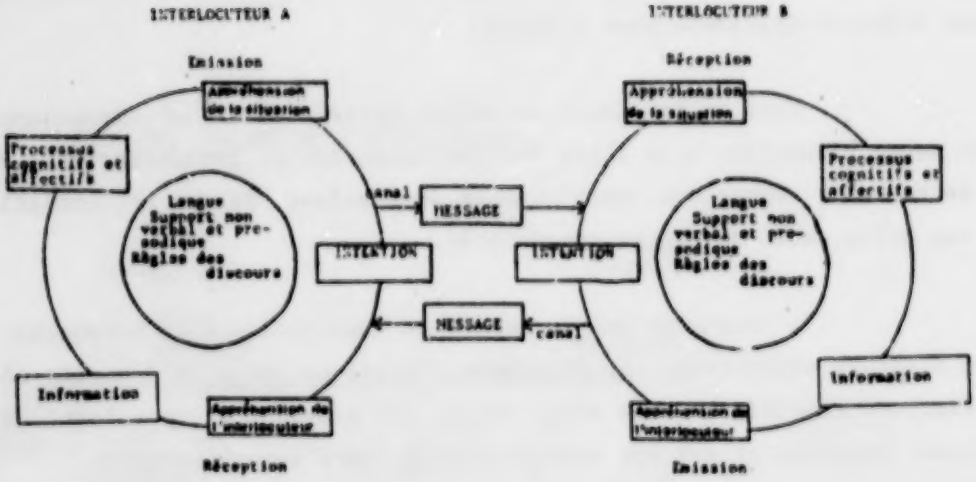
L'intention est la condition essentielle à la production d'un discours signifiant. Le Programme d'étude primaire en français définit le discours signifiant comme étant "celui qui provient d'une volonté de communiquer vraiment et qui est compréhensible par l'interlocuteur".

Lien entre le schéma d'apprentissage et le modèle de communication.

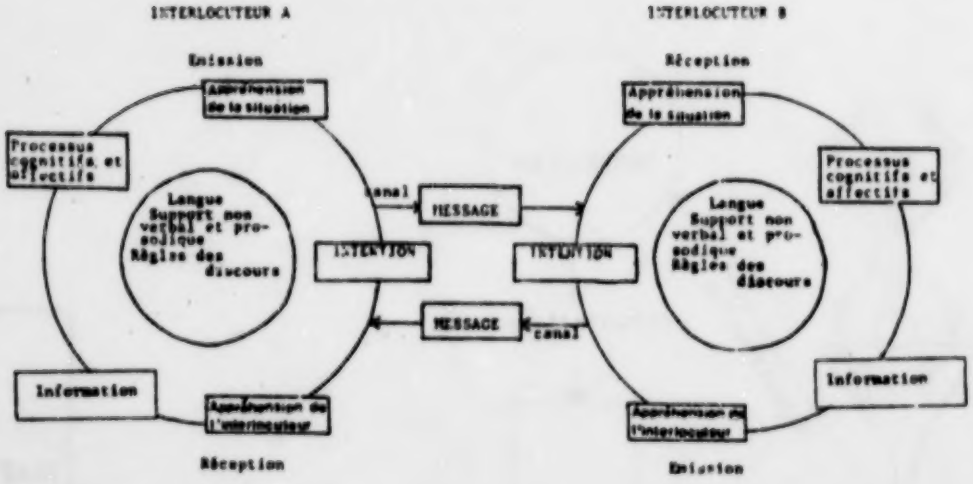
Vous avez sans doute déjà fait le lien entre le schéma d'apprentissage et le modèle de communication. Pour le visualiser, nous vous convions à faire un petit exercice amusant.

1- Préparer une des pièces suivantes selon les instructions données précédemment.

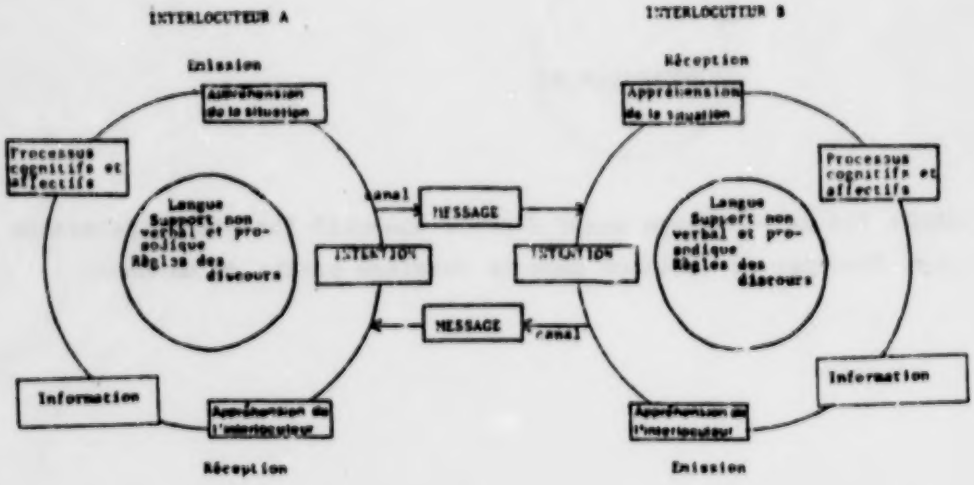
Pièce A - Situation signifiante de communication orale.



Pièce B - Situation signifiante de lecture

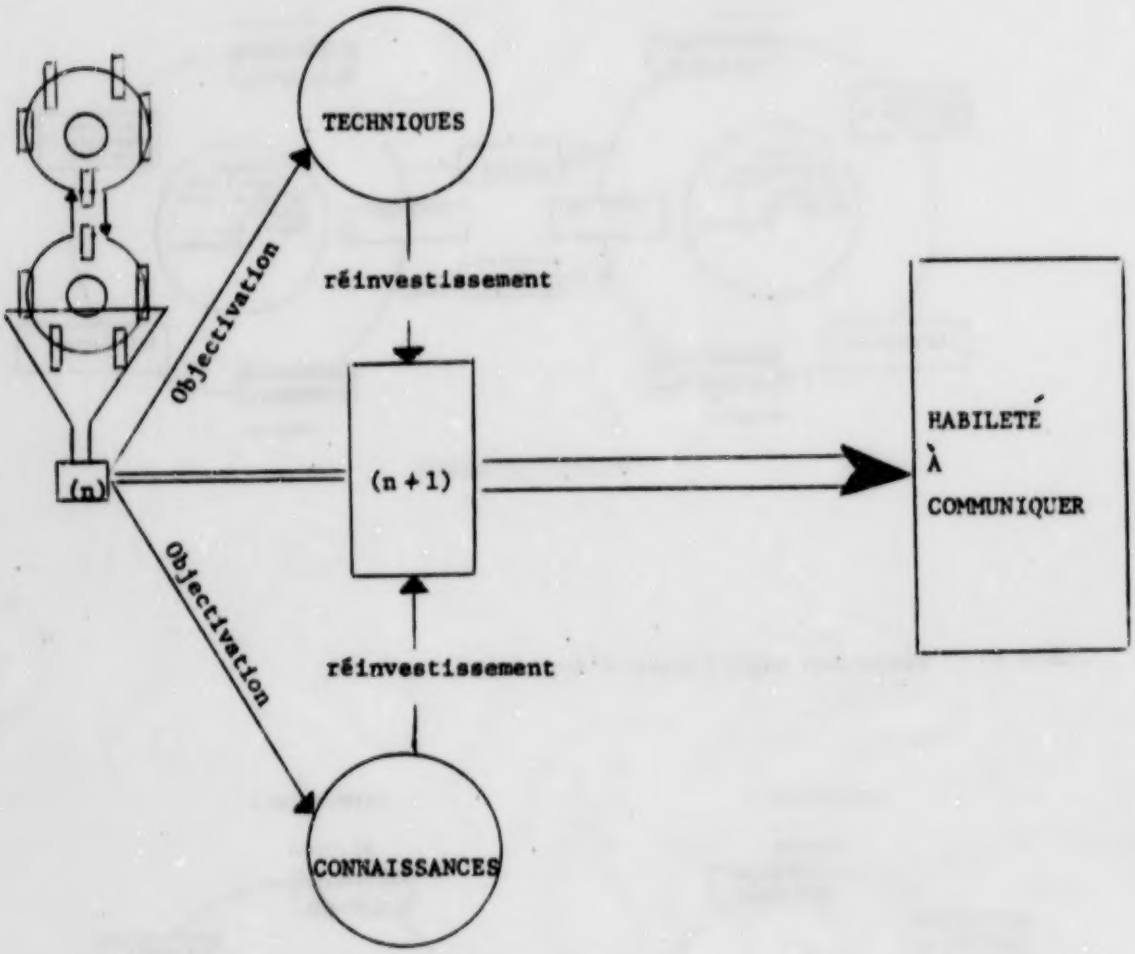


Pièce C - Situation signifiante d'écriture



2- Placez UNE des pièces (A, B ou C) à l'entrée du mécanisme d'apprentissage comme suit:

Schéma 7.



N'ACTIONNEZ PAS le mécanisme avant d'avoir assemblé les pièces restantes qui seront fournies et définies dans la deuxième partie du document.

DEUXIÈME PARTIE

Premier volet:

LES INSTRUCTIONS VERBALES,

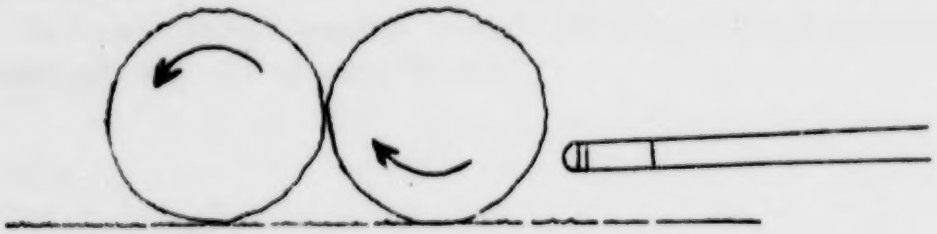
LA DÉMONSTRATION,

L'INDUCTION.

Les manuels.

Nous illustrerons notre propos d'un exemple. Il existe sur le marché un grand nombre de manuels d'apprentissage. Quelles que soient vos ambitions, vous trouverez dans toute librairie ou dans toute bonne pharmacie, le manuel répondant à vos besoins. De L'art du jardinage à L'Alpinisme, de Conduire une automobile à L'Espagnol sans peine, il n'est aucune discipline qui n'offre son "Petit manuel du débutant", son "Guide illustré", son "Art de...", ses "Connaissances et techniques", enfin tout ce que vous avez toujours voulu savoir et n'avez jamais osé demander! Nous avons ouvert, au hasard, un de ces manuels, Technique du billard, de Pierre Morin, à la page 93.

Pour comprendre le processus de l'effet il faut savoir que les billes roulant sur la table se comportent en quelque sorte comme des roues dentées. Ce n'est pas uniquement pour des raisons esthétiques qu'on recouvre les tables de billard d'un drap dispendieux mais c'est surtout pour permettre aux billes de s'agripper au tapis en assurant le maximum d'effet. Les meilleurs draps proviennent d'Angleterre et sont fabriqués tout de laine. Ils sont tissés si serrés que vous ne pouvez en distinguer la texture. Au contact de la main, vous ne sentez qu'un duvet soyeux. Ce drap renferme des milliers de fibres formant autant d'aspérités auxquelles s'agrippe la pellicule extérieure des billes.



Les billes se comportent comme des roues dentées vis-à-vis les autres billes et le tapis. En conséquence, si vous frappez la bille de choc à droite, par exemple, l'effet sera transféré à gauche sur la bille visée, mais à un degré beaucoup moindre.

Pour mettre en branle le mécanisme de l'effet, il suffit de frapper la bille de choc ailleurs qu'en son centre. Mais attention! Ne tentez pas des effets excessifs. En d'autres mots, lorsque vous désirez mettre de l'effet, soyez raisonnable et ne jouez jamais à plus de la largeur du procédé à l'extérieur du centre. Le plus souvent le résultat d'un abus d'effet sera de faire fausse queue.

Si vous frappez au centre, la bille roule de façon normale. Mais si vous frappez, par exemple, sur le côté ou en haut, ou en bas, vous imprimez alors à la bille de choc un mouvement de rotation sur elle-même, phénomène qu'on appelle l'effet.

Lu par un joueur de billard qui en est à maîtriser le mécanisme de l'effet, le texte qui précède peut avoir beaucoup d'utilité. Encore faut-il qu'il referme son livre et aille pratiquer le coup à sa table de billard. De plus, toutes les instructions données dans ce texte n'ont pas la même portée. Celles, par exemple, concernant la qualité des draps avec lesquels on recouvre une table de billard n'assurent pas, en soi, un meilleur jeu.

Pour celui que ne jouera jamais au billard, ces instructions ne peuvent que lui fournir des connaissances techniques qu'il retiendra plus ou moins longtemps et pourra redonner avec plus ou moins d'exactitude, ou qu'il ne retiendra pas.

On peut connaître une discipline, pouvoir en parler, la décrire, sans être capable d'en reproduire les comportements.

Aussi longtemps qu'on s'en tient aux connaissances sans les réinvestir dans la pratique, on ne peut obtenir aucun accroissement d'une habileté. D'ailleurs il semble même, à la limite, que, pour comprendre et utiliser les connaissances transmises dans ces ouvrages, on doive déjà posséder une certaine maîtrise de l'habileté décrite.

Les manuels scolaires.

Il en est des manuels de français comme de tout manuel d'apprentissage. Les connaissances qu'on retrouve dans les grammaires ne sont pas celles auxquelles on aura recours, en premier lieu, pour développer l'habileté à communiquer. De plus, ces connaissances ne sont vraiment accessibles qu'à celui qui a acquis une certaine compétence langagière.

Il faut se rappeler que savoir lire, par exemple, c'est savoir lire un conte, une nouvelle, une affiche, un problème de mathématique; que savoir écrire, c'est savoir écrire une lettre à un ami, les consignes d'un jeu, une pièce de théâtre; que, savoir s'exprimer, c'est savoir parler des avantages et des désavantages de la publicité, savoir raconter une anecdote...

Enoncer ou écrire un texte correctement signifie que celui qui le produit connaît le sujet dont il parle, qu'il sait ordonner ses idées, ses informations, qu'il sait choisir les éléments en fonction de son ou de ses interlocuteurs ou lecteurs, qu'il utilise un style qui convient à la situation et à son interlocuteur et qu'il applique les règles d'usage de la langue. Comme on le voit, les connaissances extrinsèques jouent un rôle aussi important dans l'organisation et la production d'un discours que les connaissances concernant le code.

Bien sûr, pour apprendre à lire, il faut s'approprier certaines connaissances idéographiques, graphophonétiques, sémantiques, morphologiques, il faut apprendre les lettres, les syllabes, les mots; pour écrire, il faut pouvoir se conformer aux exigences de la calligraphie et aux règles du code écrit. Mais l'acquisition de ces connaissances ne doit pas précéder l'exercice d'une habileté. Au contraire, ici comme ailleurs, la pratique est le moyen privilégié d'accéder aux connaissances.

L'écolier développe véritablement ses habiletés dans la mesure où il s'implique dans une activité, que ce soit la lecture, l'écriture ou l'oral et dans la mesure où il peut lui-même résoudre le problème d'apprentissage qui se pose. De là l'importance d'encourager l'enfant à faire ses propres déductions et à formuler des règles à partir de sa propre compréhension des faits.

> "(...) le développement intellectuel n'est pas chez l'enfant un reflet passif ou une copie de données externes qui viennent investir ses sens, mais le produit de sa propre activité qui ne cesse de structurer et restructurer son propre schéma, de construire le monde à mesure qu'il le perçoit". (1)

L'autonomie que l'écolier acquiert lorsqu'on l'encourage à rechercher lui-même les causes d'un échec ou les raisons d'une réussite, à émettre une hypothèse, à choisir la solution qui lui semble la meilleure et à évaluer ses chances de réussite, contribuent au développement de son comportement social. Le fait de reproduire en classe de français des situations réelles et d'y introduire des activités sociales conduit à la maîtrise de l'habileté à communiquer dans toutes les circonstances de la vie.

Un enseignement basé sur la transmission des connaissances, sans réinvestissement dans une pratique réelle et signifiante, comporte plusieurs risques, sans parler des dangers de "décrochage" qu'engendre la répétition d'activités sans signification pour l'élève. D'une part, si l'écolier acquiert de telles connaissances par des exercices axés sur la répétition ou la reproduction d'un modèle, il y a peu de chances qu'il réutilise ces connaissances lorsqu'il sera en situation de communication. L'habileté à communiquer diffère de l'habileté à redonner des règles ou à faire des phrases grammaticalement correctes.

D'autre part, un tel enseignement ne peut offrir l'assurance que ce savoir sera gardé en mémoire. Il est donc très important d'assurer la réutilisation des acquisitions dans une nouvelle pratique signifiante. Ainsi seulement le savoir peut se transformer en savoir faire et atteindre l'objectif visé qui est le développement des habiletés langagières.

---

(1) M. Schwebel et J. Raph, Piaget à l'école, p. 77.

Nous vous invitons à faire l'analyse des divers textes ou exercices proposés dans les manuels scolaires que vous utilisez, au regard de ce qui vient d'être dit. Vous pouvez vous poser certaines questions comme celle-ci:

- A quel type d'activité se réfère l'exercice?_____
  _____
- Comment cette activité favorise-t-elle l'observation?_____
  _____
- Comment cette activité permet-elle l'intégration des connaissances?
  _____
  _____
- Quelle est l'utilité de ces connaissances pour l'enfant (c.-à-d. sont-elles reliées à des besoins réels)?_____
  _____
- De quelle façon l'activité proposée est-elle signifiante pour l'écolier?
  _____
  _____
- De quelle façon l'activité proposée répond-t-elle aux intérêts de l'écolier?
  _____
  _____
- L'activité proposée n'est-elle qu'un "prétexte" à l'acquisition de connaissances?_____
  _____
- L'objectivation porte-t-elle sur l'usage de la langue ou exclusivement sur la langue elle-même?_____
  _____
- Quel est le réinvestissement prévu dans une nouvelle situation <u>signifiante</u>?
  _____
  _____
- Quelles pistes d'objectivation l'activité comporte-t-elle?_____
  _____
- Comment l'activité permet-elle à l'écolier de <u>découvrir</u> certaines règles implicites?_____
  _____

Vous constaterez que certains modes d'apprentissage et certains types de connaissances y sont favorisés au détriment de certains autres. Vous pourrez ainsi compléter la démarche qui y est suggérée à partir de ce que vous connaissez maintenant du processus d'apprentissage.

L'induction.

L'habileté à communiquer n'est pas reliée directement au nombre de connaissances explicites que l'usager possède, mais à l'aisance avec laquelle il utilise les diverses fonctions du langage.

On peut utiliser une langue convenable sans en connaître explicitement les diverses composantes grammaticales, syntaxiques, phonologiques, etc. Chez l'usager d'une langue, la connaissance des règles et des structures de cette langue n'est souvent qu'implicite.

Cela signifie qu'il utilise les règles et connaît les structures de sa langue sans pouvoir verbaliser ces connaissances, sans pouvoir formuler ces règles ou décrire ces structures. C'est par l'utilisation du langage, à travers des pratiques réelles et signifiantes, que se sont principalement développées ces connaissances implicites.

Le nouveau programme de français propose d'amener l'élève à découvrir le plus possible par lui-même, par l'objectivation de ses pratiques de communication, les faits, les règles du langage et les facteurs de la communication. Il propose d'amener progressivement l'élève à passer des connaissances implicites aux connaissances explicites en ayant principalement recours à l'induction.

Les instructions verbales et la démonstration.

C'est principalement par la pratique et l'objectivation, nous l'avons vu, qu'on parvient à développer l'habileté à communiquer. Les instructions verbales et la démonstration ne rejoignent cet objectif qu'en autant qu'elles s'intégrent à une expérience signifiante et qu'elles répondent à un besoin. Leur efficacité est proportionnelle à leur pertinence lorsque se pose un problème de communication, pendant une pratique réelle. Elles doivent donc être éprouvées par l'expérience.

L'enseignement par démonstration ou par instructions verbales permet simplement l'acquisition et la rétention en mémoire de connaissances notionnelles et techniques. Un tel procédé doit avoir pour fins de rendre ces connaissances et ces techniques disponibles lorsque le besoin s'en fait sentir, pendant un exercice en cours.

Lorsque l'écolier s'interroge sur l'orthographe d'un mot, par exemple, il aura recours aux connaissances orthographiques qu'il a emmagasinées jusqu'alors. Ce bagage est évidemment très mince en début d'apprentissage et c'est ce qui explique qu'il orthographie en général de façon très approximative. Pour accroître son habileté à orthographier, l'écolier doit donc emmagasiner un nombre de plus en plus grand de connaissances opérationnelles. Il y parvient en écrivant souvent, en produisant un grand nombre de discours écrits signifiants pour lui, même si la situation d'écriture proposée ne vise pas spécifiquement l'acquisition d'une connaissance orthographique.

> *"Notons qu'écrire sous la dictée de quelqu'un est une habileté particulière qui diffère de l'habileté à écrire. Elle ne laisse au sujet aucun choix lexical et syntaxique. Elle fait exclusivement appel à des connaissances d'orthographe d'usage et d'accord. En soi, la dictée n'est pas un moyen efficace pour développer des connaissances orthographiques; elle est avant tout un instrument de mesure".* (1)

---

(1) Programme d'Étude Primaire du français, p. 26.

Les automatismes.

Qu'est-ce qu'un automatisme?

C'est l'utilisation des connaissances et des techniques de façon machinale et spontanée. (1)

Un bon lecteur, par exemple, recherche d'abord le sens d'un discours écrit.

Le résultat attendu d'une lecture n'est pas identique dans tous les cas: il tient au projet initial et à la nature du texte choisi en conséquence. Selon l'intention première (...), le lecteur reconstruit partiellement ou intégralement le sens. (2)

Il procède par anticipation, (au cours de ces opérations, *l'esprit se livre constamment à des prévisions touchant les mots et les structures susceptibles d'apparaître de ligne en ligne. Ainsi, tout lecteur suffisamment familier avec certains clichés s'attend inconsciemment aux mots "une fois" à la suite du segment "il était" placé au début d'un conte. Ou encore la connaissance implicite des structures du français ne laisse pas de doute qu'après le segment "la petite fille joue dans la..." viendra un nom féminin singulier. Ce mécanisme d'anticipation permet au lecteur de sélectionner avec un maximum d'économie l'information graphique à laquelle il aura recours visuellement pour la justesse de ses prévisions. C'est de cette économie dans le repérage d'indices graphiques que dépendent en grande partie la vitesse et l'aisance en lecture)* (3) et de façon globale, économique, ne s'arrêtant bien souvent que s'il rencontre un mot nouveau, d'usage peu fréquent, ou dont le sens lui est inconnu.

---

(1) Tiré de l'Annuaire du Programme d'étude primaire, doc. P.P.M.F.-UQAM, page 7.

(2) et (3) Le Programme d'Étude Primaire du français, page 22.

L'élément privilégié dans l'acte de lire est non la lettre, mais le mot, unité graphique facilement repérable par l'oeil, parce qu'il est déjà marqué par les espaces. Quand l'expérience en a suffisamment fixé l'image dans la mémoire, les mots ou groupes de mots sont perçus de façon intuitive, c'est-à-dire reconnus globalement à partir d'un minimum d'indices. Ainsi un lecteur exercé n'a pas besoin de percevoir distinctement toutes les lettres ou parties d'un mot connu pour l'identifier: quelques traits suffisent. Il s'ensuit une lecture souple et efficace.

L'assimilation constante des connaissances et des techniques assure l'accroissement de l'habileté. Cette assimilation, qui conduit au développement d'automatismes, n'est possible que par la pratique de l'habileté.

De même, chez un <u>bon</u> scripteur, plusieurs automatismes basés sur une connaissance implicite de l'orthographe lexical ou sur une connaissance explicite de l'orthographe grammatical lui permettent d'écrire avec une certaine aisance et une certaine rapidité. Il est davantage préoccupé par le contenu de son discours et ne ralentit sa rédaction que s'il rencontre une difficulté, le pluriel d'un mot composé ou l'orthographe d'un mot moins usité... Dans ce cas, il tentera de se remémorer la règle ou encore ira vérifier dans une grammaire, dans un dictionnaire; souvent, il procédera par analogie, substitution, inversion,... en s'appuyant sur ses connaissances générales et appliquera la règle qu'il aurait appliquée à des cas semblables, (avec les risques d'erreurs que cela comporte).

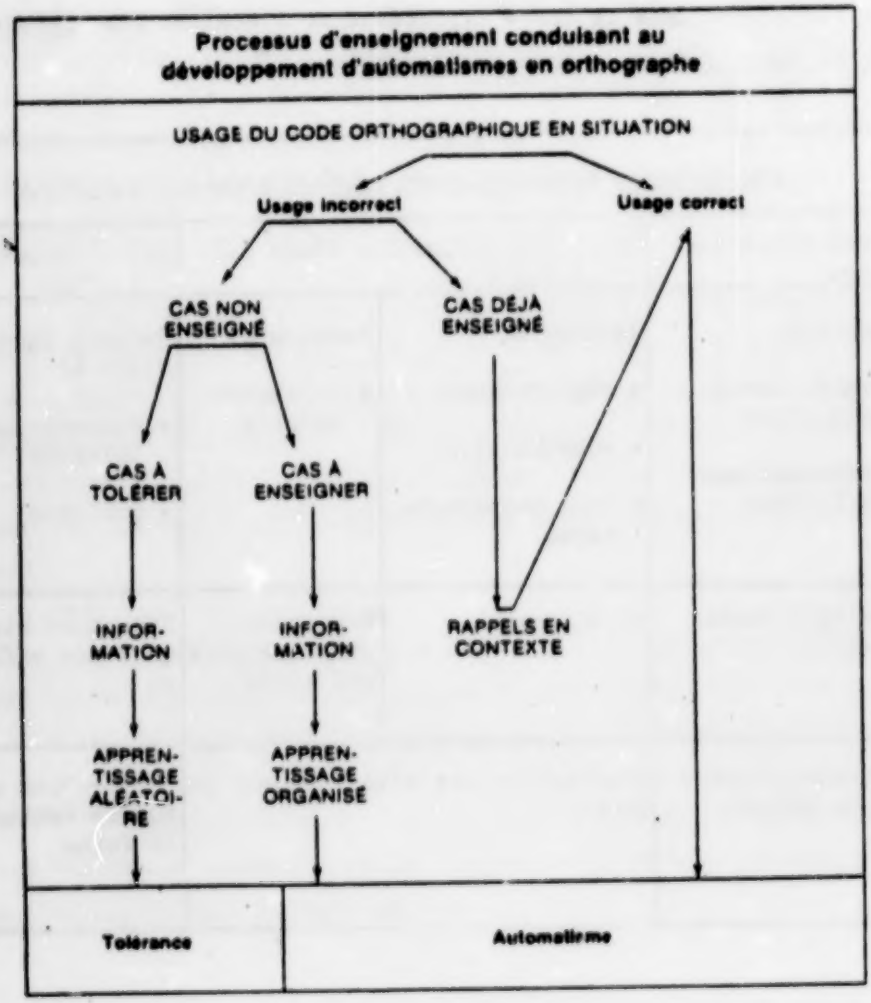
Nous reproduisons, à titre d'information, le "Tableau du comportement d'un bon scripteur", paru dans le texte explicatif de l'atelier III: Le développement de la connaissance du code orthographique.(1)

COMPORTEMENT ORTHOGRAPHIQUE GÉNÉRAL D'UN BON SCRIPTEUR			
I. Les automatismes	II. L'identification d'une difficulté		III. L'approximation
Fondés sur: • connaissances implicites • connaissances explicites	Recours à: • règle connue • substitution • truc mnémotechnique	Recours à: • ressource externe	Recours inconscient à: • automatismes intégrés • analogie
Rédaction aisée	et efficace	Rédaction efficace mais non aisée	Rédaction aisée mais non efficace
L'attention porte sur le contenu	L'attention est détournée sur la forme		L'attention porte sur le contenu ou la forme

(1) MEQ, mai 1980, doc 16-2411-01, p. 33
(document d'implantation du nouveau programme de français)

Parallèlement à ce tableau, celui de Gilles Primeau sur le

Processus d'enseignement conduisant au développement d'automatismes en orthographe (1)



(Vous trouverez des suggestions d'activités dans les pages qui suivent).

---

(1) Gilles Primeau, "L'orthographe au primaire, une démarche pratique" in Québec français, décembre 1980, p. 24.

Explication du tableau de Gilles Primeau.

L'orthographe d'un mot dans le texte d'un élève peut correspondre à l'usage du code orthographique. C'est ce que signifie, dans la grille, *usage correct*. Il peut toutefois ne pas correspondre à l'usage du code orthographique. Il s'agit alors de ce qu'on appelle une faute d'orthographe. Ce que signifie, dans la grille, *usage incorrect*. Ce mot mal orthographié peut renvoyer soit à *un cas non enseigné* soit à *un cas déjà enseigné* en classe.

Dans le premier cas (cas non enseigné), l'enseignant(e) pourra décider soit de tolérer l'erreur, car la difficulté est trop grande pour l'élève, soit de l'enseigner. Quelle que soit sa décision, le maître donnera néanmoins l'information nécessaire; il pourra simplement réécrire le mot et indiquer la correction à faire. Il pourra inviter l'élève à chercher dans son carnet personnel la règle qui s'applique ici, ou à regarder dans le dictionnaire, etc.

Ce procédé permet à l'enfant de s'approprier les connaissances nécessaires au développement de ses habiletés à orthographier. Cet apprentissage organisé de l'orthographe des mots conduit à l'acquisition d'automatismes.

S'il s'agit plutôt d'un *cas déjà enseigné*, un rappel en contexte permettra à l'élève de trouver l'usage correct. Ce dernier procédé permet également l'acquisition d'automatismes.

Suggestions d'activités

Les activités que nous vous suggérons.

1- Etablir un parallèle entre le tableau du comportement orthographique et celui du processus d'enseignement de l'orthographe. Un rapprochement entre ces deux tableaux permet de voir (premier tableau) l'importance à accorder au développement des automatismes pour parvenir à une rédaction aisée au cours de laquelle l'attention du scripteur peut se porter entièrement sur le contenu du discours, et les moyens (deuxième tableau) mis à la disposition de l'enseignant pour aider l'élève à développer ces automatismes.

Ici, il serait bon de travailler en équ afin de dégager, à partir de ce parallèle, les assises d'une telle approche et ses implications pédagogiques.

OU

2- Analyser le comportement d'un bon scripteur (mécanisme d'anticipation) en rédigeant un texte de vulgarisation sur un problème technique.

Mise en situation. Chaque participant apporte un texte écrit par un spécialiste sur un sujet précis, déterminé par le groupe. (Usage d'un vocabulaire technique)

Chaque participant lit chacun des textes et rédige, à partir des informations recueillies, un court texte de vulgarisation sur le sujet. Au cours de cette activité s'interroger sur la façon dont on résout les problèmes orthographiques que l'on rencontre. Noter les solutions auxquelles on a recours. La discussion qui suit portera sur ces solutions de façon à dégager les caractéristiques du comportement d'un bon scripteur. Par exemple:

- Comment se fait l'objectivation de l'orthographe d'un mot?
- Quel rôle jouent les connaissances implicites et les connaissances explicites quand se présente une difficulté orthographique (analogie, comparaison, généralisation d'une règle, approximation,...)

OU

3- Que signifie "bien écrire"? Choisir le texte d'un participant qu'on considère être le meilleur texte produit et dire pourquoi ce texte est "bien écrit".

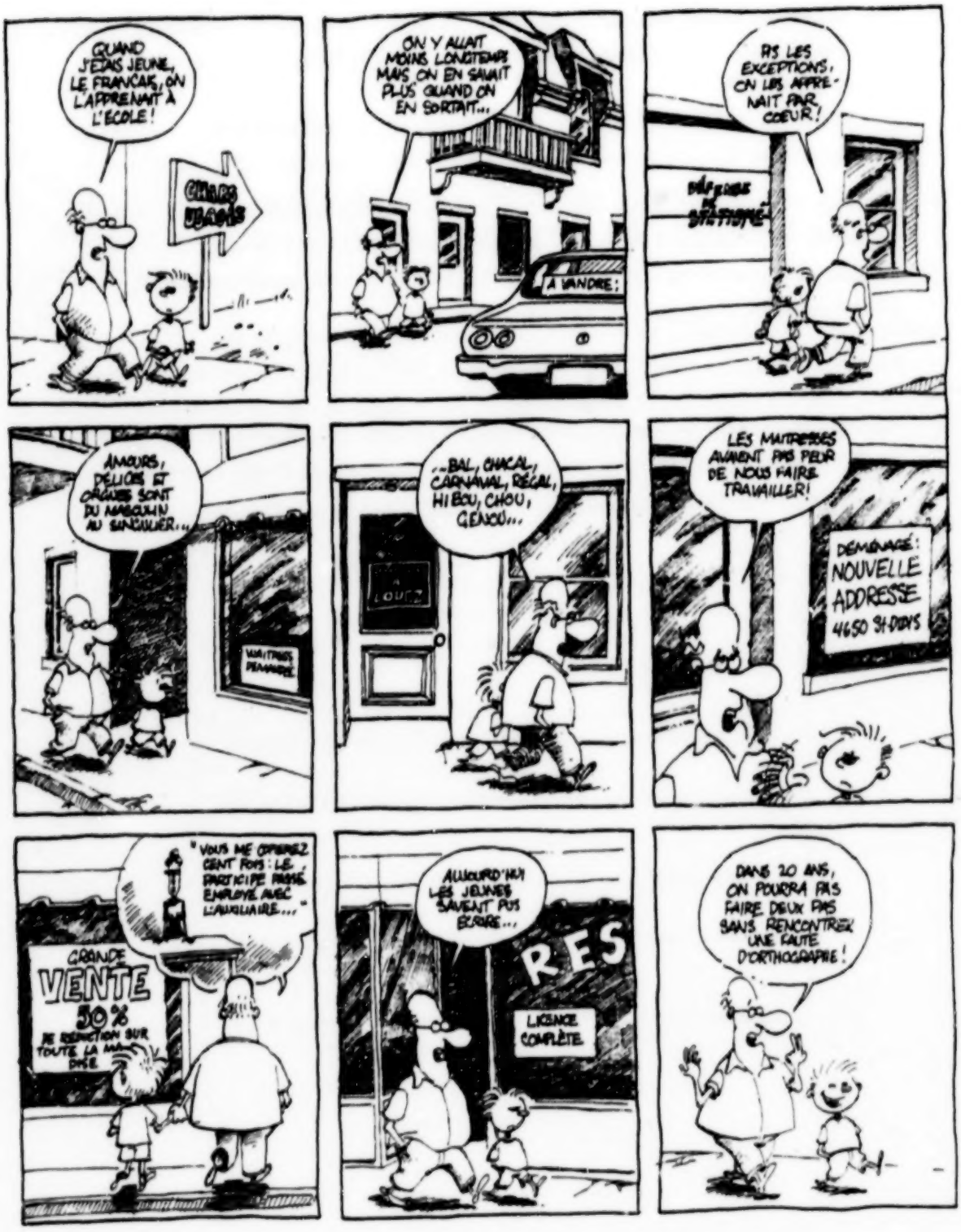
OU

4- Comment peut-on acquérir les connaissances orthographiques qui rendent un scripteur habile à établir des relations entre différents faits de langue et capable de dégager des lois d'accord, de correspondance, d'orthographe d'usage, de syntaxe, etc?

OU

5- Comment corriger un texte? Ramasser un corpus des élèves de sa classe et faire la correction des textes en équipe en se servant de la grille de Gilles Primeau.

- etc.


QUAND J'ÉTAIS JEUNE, LE FRANÇAIS, ON L'APPRENAIT À L'ÉCOLE!
CHAMPS ÉLYSÉES
ON Y ALLAIT MOINS LONGTEMPS MAIS ON EN SAVAIT PLUS QUAND ON EN SORTAIT...
À VENDRE
PAS LES EXCEPTIONS, ON LES APPRENAIT PAR CŒUR!
AMOURS, DÉLICES ET ORGUES SONT DU MASCULIN AU SINGULIER...
MAÎTRESSE FEMMIÈRE
...BAL, CHACAL, CARNAVAL, RÉGAL, HIBOU, CHOU, GENOU...
LOUER
LES MAÎTRESSES AVAIENT PAS PEUR DE NOUS FAIRE TRAVAILLER!
DÉMÉNAGÉ: NOUVELLE ADDRESSE 4650 St-Denis
"VOUS ME COPIEREZ CENT FOIS: LE PARTICIPE PASSÉ EMPLOYÉ AVEC L'AUXILIAIRE..."
GRANDE VENTE 50% DE RÉDUCTION SUR TOUTE LA MARCHANDISE
AUJOURD'HUI LES JEUNES SAVENT PAS ÉCRIRE...
RES
LICENCE COMPLÈTE
DANS 20 ANS, ON POURRA PAS FAIRE DEUX PAS SANS RENCONTRER UNE FAUTE D'ORTHOGRAPHE!

L'apprentissage.

Connaissances, techniques et habileté se réfèrent à des formes de savoirs différents. Les connaissances notionnelles et techniques, c'est ce que l'on sait, l'habileté, c'est ce que l'on sait faire. Les premiers comme le second font appel à des modes d'apprentissage qui leur sont propres.

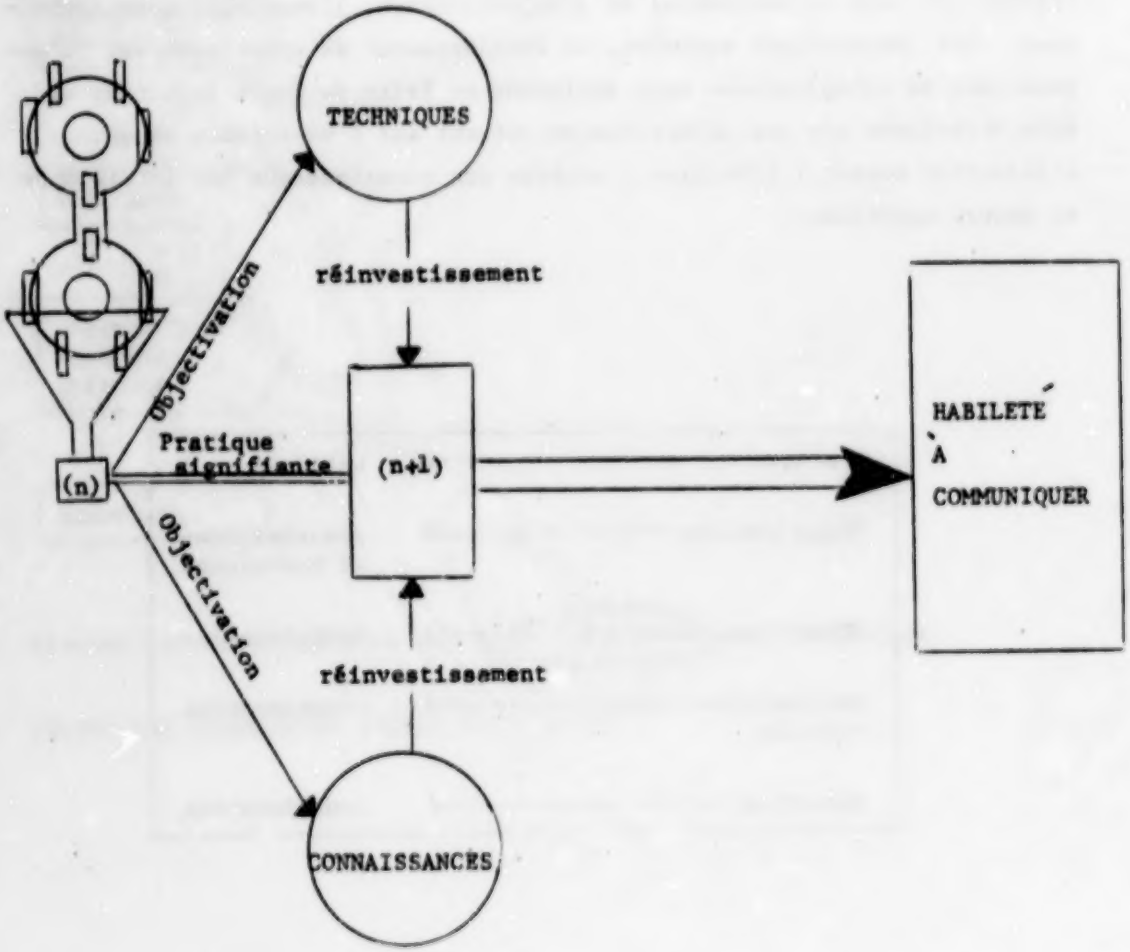
La pratique permet le développement de l'habileté. La démonstration (directe ou indirecte) et l'objectivation, l'acquisition de techniques. Les instructions verbales, le développement de connaissances. L'acquisition de connaissances peut également se faire de façon inductive et être verbalisée par une objectivation portant sur l'expérience vécue. L'induction permet à l'écolier d'accéder aux connaissances par le biais de sa propre expérience.

Pratique	→	habileté
Objectivation	→	connaissances et techniques
Démonstration	→	techniques
Instructions verbales	→	connaissances
Induction	→	connaissances

Le schéma d'apprentissage conduisant au développement des habiletés langagières.

Vous êtes maintenant prêts à relier à l'axe principal du schéma d'apprentissage que nous avions laissé à la page 78, les pièces qui viendront compléter le schéma.
(Pour plus de commodité, nous reproduisons ci-dessous le schéma 7).

Schéma 7.



Procéder de la façon suivante.

a) Porter sur l'axe <u>vertical</u> les pièces suivantes:

démonstration directe

démonstration indirecte

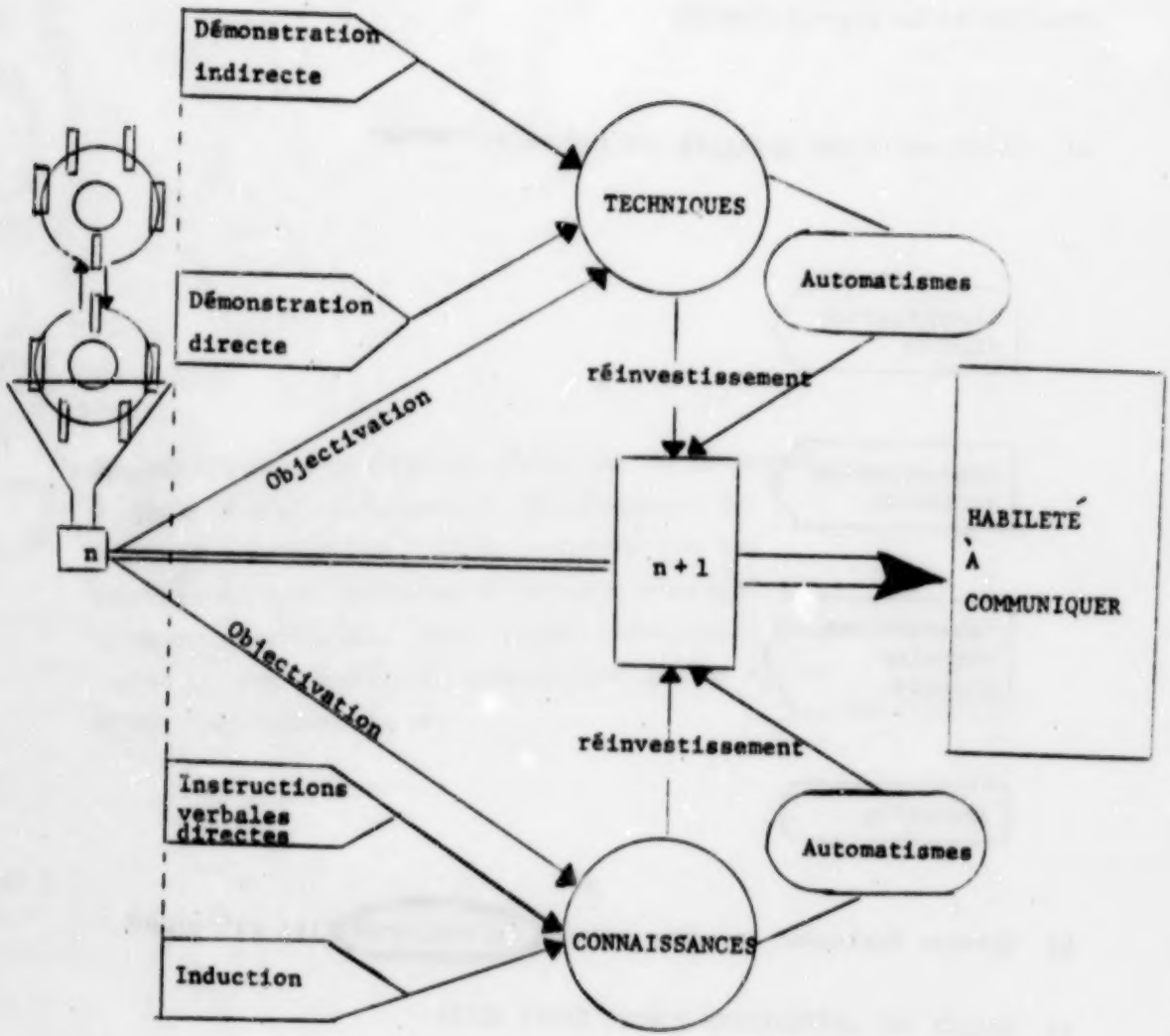
instructions verbales directes

induction

b) Ajouter également les deux pièces (automatismes) tel qu'indiqué.

c) RELIER LES DIFFÉRENTES PIÈCES ENTRE ELLES.

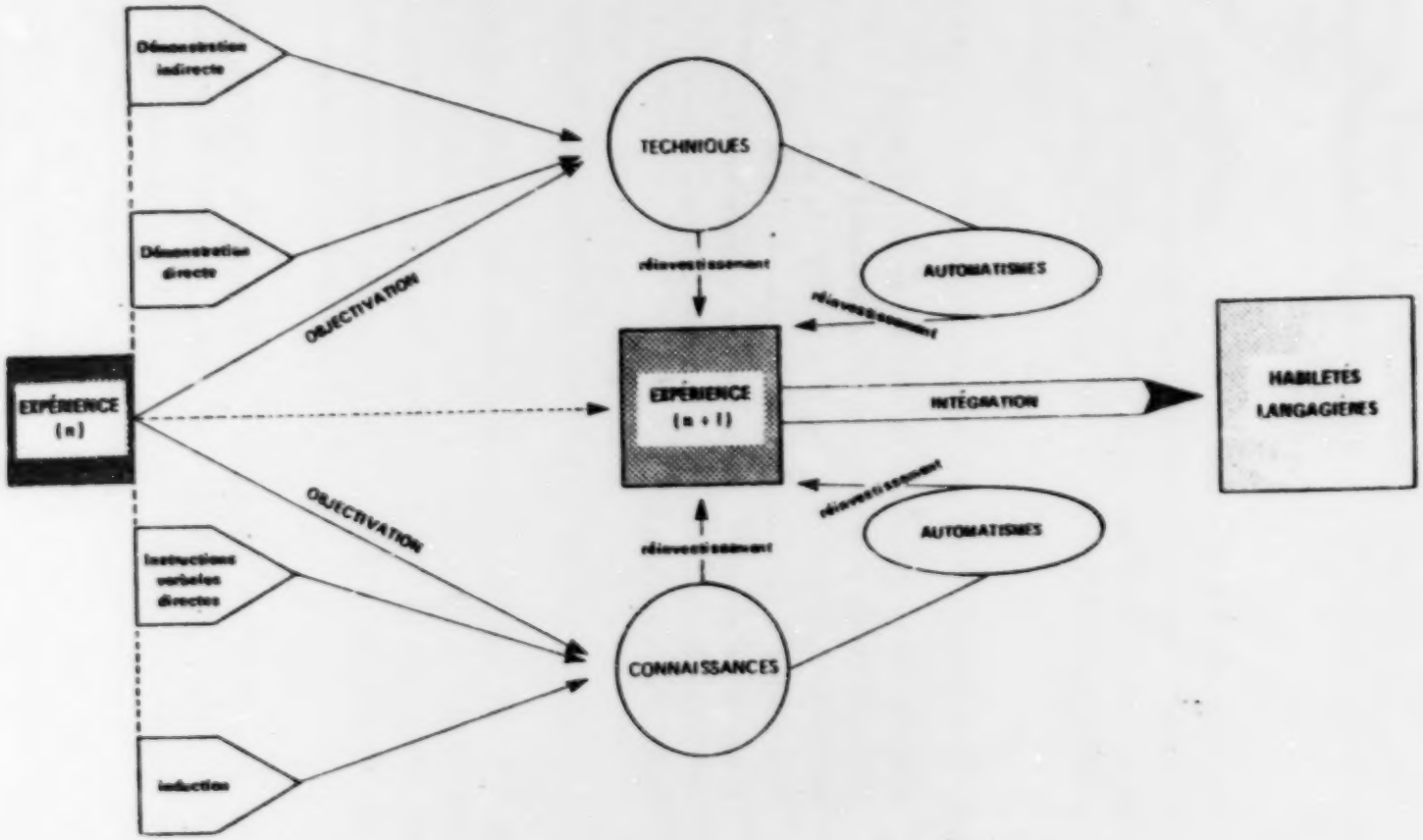
Schéma 8.



VOUS AVEZ MAINTENANT COMPLÉTÉ LE MONTAGE DE NOTRE MODÈLE D'APPRENTISSAGE.

Comparez votre prototype au schéma sur le processus d'apprentissage conduisant au développement des habiletés langagières. C'est ce schéma qui est sous-jacent à la rédaction du nouveau programme de français au primaire. Nous verrons brièvement, dans les pages qui suivent, la complémentarité des divers types d'apprentissage.

PROCESSUS D'APPRENTISSAGE CONDUISANT AU DÉVELOPPEMENT DES HABILETÉS LANGAGIÈRES



Michel Pagé, Gilles Primeau, Alain Vézina

La complémentarité des divers types d'apprentissage.

Ce schéma nous permet de voir la complémentarité des divers types d'apprentissage sur lesquels s'appuie le développement de l'habileté à communiquer.

La pratique (ou expérience) y est posée comme le mode d'apprentissage privilégié. *L'expérience sert à communiquer efficacement. Cependant, elle obligerait l'écolier à tout reconstruire par lui-même sans exploiter la somme d'observations, de connaissances et de techniques accumulées depuis des siècles;* (1)

L'objectivation est une évaluation du discours à produire, en cours de production, ou produit. Cette réflexion permet à l'écolier de choisir ses moyens d'action. Les choix qu'il fait à la suite de cette réflexion dépendent de son expérience, du degré de développement de son habileté, de sa capacité à exprimer ses intentions, à juger de son interlocuteur et à évaluer la situation. Il est certain qu'il peut y arriver plus facilement si le maître lui fournit ou lui donne les moyens de trouver les renseignements dont il a besoin à ce moment pour dégager de telles connaissances. L'objectivation est essentielle au bon développement d'une habileté. Elle sert de lien entre les différents modes d'apprentissage.

La démonstration paraît le mode privilégié pour développer les techniques nécessaires à la communication. Cependant, à elle seule, elle n'aurait d'autre résultat que la possibilité de faire répéter de mémoire la démonstration et n'assurerait pas que ces techniques soient utilisées de façon efficace en situation de communication; (1)

l'instruction verbale, idéale pour la transmission des notions requises, présente également le risque de répétitions purement formelles; à elle seule, elle n'assurerait pas que ces notions soient utilisées en situation de communication. (1)

---

(1) Le Programme d'Étude Primaire du français, p. 8.

Ainsi, le recours aux instructions verbales et à la démonstration est relié à leur à-propos en contexte de pratique signifiante et à la possibilité de leur intégration dans cette pratique. Les connaissances retenues par le nouveau programme concernent le code et les facteurs de la communication.

L'induction conduit également à l'acquisition de connaissances. Son rôle est primordial en ce qu'elle favorise davantage la participation de l'écolier. Le développement d'une habileté est plus rapide et plus durable lorsque celui qui apprend est davantage actif que réceptif.

Les connaissances et techniques peuvent être transmises par la démonstration (directe ou indirecte) et par les instructions verbales. Elles permettent d'améliorer une pratique de communication. Il est toutefois fortement recommandé d'amener l'écolier à expliciter les règles le plus souvent possible à partir de son observation des faits, et ce, spécialement au primaire. Les connaissances et les techniques peuvent être utilisées comme telles ou devenir des automatismes et être alors, en tant qu'automatismes, réinvestis dans la pratique.

Deuxième volet:

LE RÔLE DU MAÎTRE

Le maître, un collaborateur.

Que le maître soit compétent, qu'il organise bien son information et donne des explications claires, que l'écolier soit attentif et intéressé, tous ces facteurs ne permettent pas d'établir une relation de cause à effet entre enseigner et apprendre.

> "(...) nous affirmons ici avec force qu'un apprentissage n'est pas une communication: le rôle du maître n'est pas de transmettre quelque chose à l'enfant, mais de créer autour de lui les conditions et les situations qui lui permettront de "s'approprier la connaissance" selon la jolie formule de E. Genouvrier". (1)

L'enseignant devra placer l'écolier dans une situation de communication signifiante, intervenir afin d'aider au bon déroulement de l'expérience, c'est-à-dire en fonction de la réussite de la communication, organiser des activités d'objectivation portant sur le discours produit ou reçu et prévoir le réinvestissement des connaissances acquises.

Placer l'écolier dans une situation de communication, c'est le placer dans une situation réelle qui suscite une intention précise et qui est conforme à ses besoins. Les problèmes qui surgissent en cours de pratique stimulent l'imagination et la réflexion. Intervenir afin d'aider au bon déroulement de l'expérience, c'est fournir à l'enfant les informations dont il a besoin ou lui donner les moyens de trouver ces informations.

Tel est principalement le rôle du maître.

> "Il se résume en substance à collaborer à la réussite de l'écolier et à accroître, par des activités de réflexion, les connaissances nécessaires à cette réussite". (2)

---

(1) Éveline Charmeux, La lecture à l'école, p. 77.

(2) Programme d'Étude Primaire de français, p. 2.

Des situations de communication signifiantes pour l'élève.

Ses interventions varient selon l'âge des écoliers et leur expérience. Il peut aider l'écolier à réussir une pratique de communication en fonction de la situation, du contexte, de l'intention et du sujet traité. Il peut amener l'écolier à réfléchir sur les divers facteurs de la communication. Il peut soit donner une information, soit amener les écoliers à s'aider entre eux, soit poser des questions, demander des précisions, susciter des réactions, aider à comprendre le sens d'un message, faire observer, comparer des faits de langue, faire verbaliser des règles, soit favoriser la participation de certains écoliers, organiser des activités de recherche, indiquer où trouver l'information, etc. Ses interventions doivent toujours être dictées par un désir de favoriser la réussite de l'expérience en cours et non par un souci de corriger la langue ou de transmettre des connaissances.

Que le rôle du maître soit de "collaborer" signifie beaucoup plus que la simple transmission des connaissances, rôle trop longtemps dévolu au maître et qui faisait de lui, selon le mot de Piaget, un simple "subalterne".

En tant que collaborateur, le maître est indispensable. C'est à lui que revient le soin de construire ou d'exploiter des situations signifiantes susceptibles d'amener l'écolier à s'interroger. C'est lui qui supervise l'objectivation de l'expérience et permet à l'écolier de découvrir les facteurs qui concourent à la réussite d'une communication. C'est lui qui fournit les connaissances et les techniques nécessaires pour mener à bien cette production ou cette objectivation. C'est lui qui prévoit le réinvestissement des connaissances dans une nouvelle pratique offrant à l'écolier la possibilité d'éprouver les choix qu'il a faits ou d'intégrer ce qu'il a acquis. C'est lui, enfin, qui peut éveiller chez l'écolier le goût de lire et le goût d'écrire.

La préparation de classe.

La grille qui va suivre pourrait vous aider à préparer une expérience de communication en classe. A titre d'exemple d'utilisation de cette grille, nous vous proposons l'analyse d'une situation d'écriture.

> Présenter aux écoliers des illustrations sans parole relatant une histoire drôle (séquences de quatre images), et leur proposer de réécrire cette histoire.

- Réel traité: prédéterminé
- Mode de communication: l'écrit
- Type de discours: ludique
- Organisation:
  - Besoins d'information: quelques précisions sur le dialogue (échange de propos amusants entre les personnages des illustrations). La présence de dialogues rend le récit plus vivant.
  - Matériel: 4 ou 5 séquences d'images selon le nombre d'équipe. Les élèves travailleront en atelier.
  - Interventions: (si on prévoit que certains élèves auront des difficultés). L'écolier réécrira l'histoire comme un enfant de son âge le ferait. Le maître qui connaît ses élèves, peut bien souvent anticiper le moment où ils auront besoin de certaines connaissances pour réussir la rédaction de leur récit. Les écoliers auxquels j'enseigne ont-ils l'habitude d'écrire des dialogues ou des monologues? Vont-ils voir un détail dans le dessin qui permet une meilleure compréhension de l'histoire? S'ils le voient, vont-ils le traduire ou ne vont-ils pas prendre pour acquis que l'autre le sait? Le maître peut mettre ses élèves sur la piste. Il peut enfin attendre la rétroaction de l'interlocuteur. L'enfant apprend plus sûrement quand il découvre lui-même ses erreurs, cherche la meilleure solution parmi celles qui lui viennent à l'esprit et vérifie, dans les faits, la justesse de son choix. Le maître peut l'aider. Mieux vaut toutefois l'y amener en évitant d'intervenir trop tôt ou trop souvent car personne ne peut apprendre à sa place. Et l'on ne peut apprendre sans chercher, tâtonner, commettre des erreurs.

- Mise en situation:

  . Répartition des élèves: équipes de quatre. Chaque petit groupe reçoit une séquence d'images différentes.

  . Explication de l'activité.

  . Explication des objectifs: c'est-à-dire des apprentissages visés portant soit sur le contenu, soit sur les formes ou sur l'un et l'autre.

  . Destinataires: les élèves d'une autre équipe. A la fin de cette activité, les équipes échangent leurs textes. Chaque équipe doit redessiner une séquence de quatre images sans paroles à partir du texte qu'elle reçoit. On compare, ensuite, la première et la deuxième séquence d'images. Cette activité servira d'élément déclencheur à l'objectivation de la pratique d'écriture qui la précède.

- Apprentissages visés:

  . Contenu: comment rendre l'image par le texte; les éléments qui servent à décrire le lieu, l'action, les sentiments des personnages.
  et/ou

  . Forme: faire observer le déroulement de l'action et relever les mots qui indiquent l'enchaînement, la chronologie, (après, ensuite, alors, au même moment, à ce moment-là, lorsque...).

- Objectivation: organisation du récit. Comparer dessin et écriture.

  . Contenu: il y a une progression d'une image à l'autre, un enchaînement logique. Selon quel ordre ai-je présenté les événements? Quels éléments venaient s'ajouter? Ai-je réussi à rendre cette progression? La dernière image présente généralement un élément de surprise amusant ou inattendu. Quels éléments linguistiques drôles ou dramatiques ai-je utilisés pour déclencher le rire?
  (Substitution: mots drôles, jeux de mots, etc.)

  ou

  . Forme: mots employés pour indiquer la successivité des actions.
  (Substitution: après, ensuite, alors, le lendemain, ... plutôt que "là..." ou "pis là..." qu'on retrouve souvent.
  (Orthographe: les mots invariables).

- Réinvestissement: situation semblable et réutilisation des acquisitions (organisation d'un récit)

  . Contenu: faire lire une histoire courte et la rendre par une illustration en dessinant une séquence d'images: comment est exprimée la progression dans le texte, comment la rendre par le dessin. Faire dégager l'ordre selon lequel chaque nouvel élément est amené dans le texte.

  ou

  . Forme: faire lire une histoire et relever les mots qui servent à indiquer la successivité des événements (avant, après, aujourd'hui, hier, demain...). Vérifier l'orthographe.

- Prolongements

  Cette grille n'est cependant qu'un moyen parmi d'autres pour vous aider à organiser une expérience en classe. Il va de soi que chaque situation ne demande pas nécessairement autant de préparation. Enfin, plus l'enseignant préparera d'expériences de ce type, plus les éléments nécessaires à une pratique de communication signifiante se mettront en place aisément.

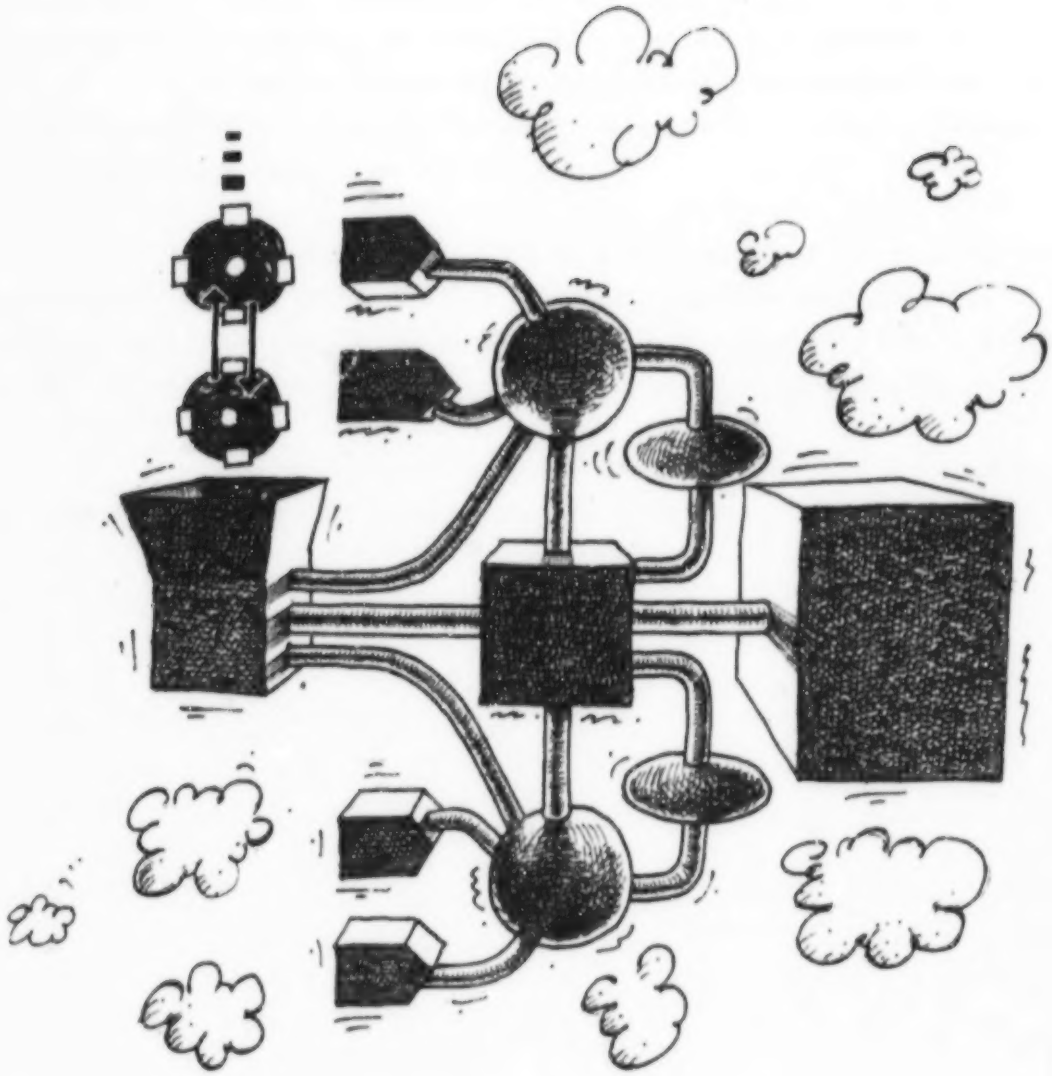
Grille pour la

Préparation d'une pratique de communication

Réel traité	événementiel (événement prévisible) spontané (incident imprévu) prédéterminé (thème ou centre d'intérêt) décloisonné (autre discipline)
Mode de communication	oral écrit lecture
Type de discours	expressif informatif incitatif poétique ludique
Organisation	besoins d'information sur le contenu besoins d'information sur la forme élément déclencheur matériel interventions prévues
Mise en situation	répartition des élèves explication de l'activité explication des objectifs destinataire (pour l'oral et l'écrit)
Apprentissages visés	**Contenu** — intention; information; oral et écrit: destinataire, situation
	Forme — intention; information; oral et écrit: destinataire, situation
Objectivation	**Contenu** — intention; information; oral et écrit: destinataire, situation
	Forme — intention; information; oral et écrit: destinataire, situation
Réinvestissement	situation identique situation semblable situation différente
Prolongement	oral écrit lecture autre matière

VOUS POUVEZ MAINTENANT PROCÉDER À LA MISE EN MARCHE

de la MACHINE À ENSEIGNER LE FRANÇAIS



CONCLUSION

Je suis convaincue que l'on peut apprendre en lisant. Mais il s'agit alors uniquement de l'appropriation de connaissances. Pour développer une habileté, il faut exercer cette habileté. Ainsi, pour apprendre à enseigner le français conformément aux exigences du nouveau programme de français, il faut passer à la pratique et multiplier les expériences en classe. Lire ne peut en aucune façon contribuer à l'accroissement de l'habileté à enseigner le français, sans un réinvestissement dans la pratique des connaissances qu'on tire de la lecture.

Si je vous ai persuadés du bien-fondé de cette théorie, vous serez alors tentés d'aller vérifier en faisant quelques expériences en classe. Vous <u>apprendrez</u> ainsi et sans que j'y sois pour quoi que ce soit, ce que contient vraiment le <u>Programme d'étude primaire du français</u>.

Pour vous aider à préciser vos besoins de perfectionnement, je vous invite à répondre au questionnaire qui suit.

PRÉCISIONS SUR LES BESOINS DE PERFECTIONNEMENT.

1- Par rapport à votre pratique actuelle, quels changements devriez-vous apporter pour enseigner le français selon les principes pédagogiques inscrits dans le nouveau programme de français?

2- Pouvez-vous facilement élaborer des situations signifiantes d'apprentissage en communication orale, en lecture, ou en écriture, qui soient conformes aux principes pédagogiques inscrits dans le nouveau programme de français?

3- Pouvez-vous facilement faire une discrimination et choisir, dans le matériel didactique que vous utilisez, celui qui offre des activités d'apprentissage réelles et signifiantes pour l'enfant, selon le processus d'apprentissage et le modèle de communication proposés par le nouveau programme?

4- Possédez-vous les moyens d'observer et d'évaluer l'accroissement d'une habileté, de la même façon qu'on évalue l'accroissement d'une connaissance, de façon à poser un diagnostic et à prendre des décisions quant au contenu des apprentissages à faire faire à l'élève?

LISTE DES TABLEAUX.

Pages :

- Rôle du locuteur et de l'interlocuteur d'une communication orale 55

- Grille de la lecture 68-69

- Grille pour le réinvestissement d'une pratique de communication 72

- Comportement orthographique général d'un bon scripteur 91

- Processus d'enseignement conduisant au développement d'automatismes en orthographe 92

LISTE DES SCHÉMAS.

Pages:

Schéma 1..... 20

Schéma 2..... 22

Schéma 3..... 34

Schéma 4..... 36

Schéma 5..... 49

Schéma 6..... 73

Schéma 7..... 78-98

Schéma 8..... 100

BIBLIOGRAPHIE

Documents publiés par le Ministère de l'Education

Les Ateliers du Ministère de l'Education pour l'implantation du nouveau programme de français:

Atelier I - Le mode d'apprentissage retenu dans l'élaboration du programme de français, langue maternelle, au primaire.

Atelier II - La lecture au cours primaire.

Atelier III - L'écriture au cours primaire.

Première partie: l'élargissement de l'habileté à écrire;

Deuxième partie: le développement de la connaissance du code orthographique.

Atelier IV - La communication orale au cours primaire. (A paraître)

BRUNET, P. et PAGÉ, M. La langue orale à l'école, MEQ, 1975. Renéotypé.

CHABOT, M., LAURENDEAU, J., RIEL, R. Le matériel didactique pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au primaire, MEQ, code DE-790602, 20 juin 1979.

CHARETTE, C., COUTURE-LEBEL, F., DUMAIS-GUINDON, G., PASCAL, J., PROVOST, M., TEASDALE, S., TURCOTTE, M. Guide en littérature de Jeunesse au primaire, MEQ, novembre 1979.

LEGENDRE, G, BELLEMARE, Y., COPPENS, P. L'enfant du niveau élémentaire et la bibliothèque, MEQ, fév. 1979, code 42-3008.

PROVOST, M. Comment développer le goût et des habitudes durables de lectures chez nos enfants, MEQ, juin 1978. Renéotypé.

SCHOLER, M., HILL, J.E., NUNNEY, D.N., LAMY, J.-M., LAMONTAGNE. Profil d'apprentissage et enseignement personnalité d'après Joseph E. Hill, MEQ, août 1974, code DTE-01-0474.

VALIQUETTE, J. Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, MEQ, juillet 1979, code SREP-16-0125.

Revues (1)

ACHIM, P., BRAZEAU, A., HOPPER, C. "Entrevue avec les concepteurs du programme", in Québec Français, no 33, mars 1979.

BRAZEAU, A. "Une approche intégrée de la lecture en première année" in Québec Français, no 29, mars 1978.

CHAMBERLAND, P. "La lecture et les manuels d'apprentissage" in Québec Français, no 29, mars 1978.

CHAMBERLAND, P. "Pour une méthodologie de l'apprentissage de la lecture en première année", I et II, in Québec Français, no 33, mars 1979 et no 34, mai 1979.

CHARMEUX, E. "Et si l'on réformait l'enseignement de l'orthographe" in Français Aujourd'hui, no 20, janvier 1973. Revue A.F.E.F., Paris.

CHARMEUX, E. "Orthographe et apprentissage de la lecture" in Le Français Aujourd'hui no 16, janvier 1972. Revue A.F.E.F., Paris.

D'ANJOU, M. "L'écriture script ou cursive", in Québec Français, no 33, mars 1979.

DULUDE, F. "L'enseignement de l'oral: le droit à l'apprentissage", in Québec Français, no 34, mai 1979.

DULUDE, F. "Le nouveau programme d'oral: plus qu'un contenu nouveau", in Québec Français, no 33, mars 1979.

HOPPER, C. "Comment analyser des situations de communication en classe?" in Québec Français, no 35, octobre 1979.

HOPPER, C. "J'objective, tu objectives...," in Québec Français, no 37, mars 1980.

LAMONTAGNE, C. "Le profil d'apprentissage: fondement de l'approche systématique?" in Pédagogiques, vol. 3, no 4, 1978.

---

(1) cf. L'Annuaire du Programme d'Étude primaire du français, document PPMF-UQAM, qui présente une bibliographie des articles de revues parus entre 1978 et 1981, classés par sujets.

LANGLOIS, R. "La fin d'une crise", in Québec Français, no 33, mars 1979.

MAREUIL, A. "Pour que les méthodes conduisent à une lecture vraie" in Québec Français, no 30, mai 1978.

MARTIN, L. "Pour analyser votre méthode de lecture" in Québec Français, no 33, mars 1979.

MILOT, J.-G. "Connaissance et habiletés langagières", in Québec Français, no 37, mars 1980.

MILOT, J.-G. "Le nouveau programme de français" in Québec Français, no 33, mars 1979.

MILOT, J.-G. "Pourquoi des situations de communication en classe de français?" in Québec Français, no 35, octobre 1979.

PAGÉ, M. et BÉLAND, J.P. "L'objectivation des pratiques de communication", in Québec Français, no 37, mars 1980.

PAQUETTE, C. "Pour un apprentissage significatif de la lecture" in École coopérative, no 27, Québec, octobre 1974.

PATRICE, Y. "L'enquête sur la pédagogie du français au Québec" in Québec Français, no 29, mars 1978.

PETITJEAN, G. "Et voilà pourquoi votre enfant ne sait pas lire" in Le Nouvel Observateur, 19 septembre 1977.

PRIMEAU, G. "Le développement de l'habileté à lire dès le début de l'apprentissage" in Québec Français, no 33, mars 1979.

PRIMEAU, G. "Le thème: une approche fonctionnelle du nouveau programme de français", in Québec Français, no 33, mars 1979.

PRIMEAU, G. "Pour préparer une expérience en classe avec le programme de français au primaire", in Québec Français, no 35, octobre 1979.

PROVOST, M. "L'apprentissage de la lecture et les livres pour enfants", in Lurelu, vol. 1, no 3, automne 1978.

SCALLON, GÉRARD. "L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation" in Prospective, 1974, vol. 10, no 4, pp. 263 à 269.

TOUGH, J. "Children's use of language" in Educational Review, 26, no 3.

VANDENDORPE, C. "Le nouveau programme" in Québec Français, no 33, mars 1979.

VÉZINA, A. "Faites-moi des phrases complètes, ou l'objectivation des productions écrites dans le développement de l'habileté à écrire", in Québec Français, no 33, mars 1979.

VÉZINA, ALAIN. "Les fonctions de l'écrit: quelques conditions nécessaires à un apprentissage significatif de la lecture et de l'écrit" in Québec Français, 1978, no 29, pp. 37 à 43.

Livres

AUZIAS, M. L'apprentissage de l'écriture, Armand Colin, Borrelier, 1966, 59p.

BANG, V. Évolution de l'écriture de l'enfant à l'adulte, Paris Delachaux et Niestlé, 1959, 231p.
Cet ouvrage a servi de guide à la préparation de l'atelier 3. "L'écriture au cours primaire".

BIANCA, S., LEBRUN, M., PELCHAT, R., PIOLAT, M., SÉGUIN, C. Recherches sur l'acquisition de l'orthographe, Montréal, Un. du Québec, vol. 1, 1979.

BOURNEUF, DENYSE et PARÉ, ANDRÉ. Pédagogie et lecture, Animation d'un coin de lecture, Montréal, éd. Québec Amérique.

CHARMEUX, E. La lecture à l'école, éd. CEDIC, Paris, 1975, 174p.

COHEN, R. L'apprentissage précoce de la lecture, Paris, Presses universitaires de France, 1977, 239p.

FOUCAMBERT, J. La manière d'être lecteur, Paris, éd. OCDL - Sernap, 1976, 128p. Différences entre enseignement et apprentissage. Bibliographie annotée.

GAGNÉ, ROBERT M. Les principes fondamentaux de l'apprentissage, application à l'enseignement, traduit par Robert Brien et Raymond Paquin, Montréal, éd. HRW, 1976.

HILL, JOSEPH E. The Educational Sciences, Bloomfield Hills, Michigan Oakland Community College, 1971.

OLSON, D.R. et BRUNET, J. Learning through experience and learning through media, Chicago, University Press, 1974.

PAQUETTE, CLAUDE. Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Laval, éd. N.H.P. 220p.

PARÉ, A. Créativité et pédagogie ouverte, Laval, éd. NHP, vol. 2, 1977, 3 v.

PIAGET, J. Le langage et la pensée chez l'enfant,: études sur la logique de l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1976, 213p.

PIAGET, J. Où va l'éducation? Paris, Denoël/Gonthier, Bibliothèque Médiations, 1948 et 1972.

PIAGET, J. La psychologie de l'intelligence, Paris, éd. A. Colin, 1967, 192p.

PIAGET, J. Psychologie et pédagogie, Paris, Denoël, 1969, 264p.

PRÉFONTAINE, R. et G. Vocabulaire oral des enfants de 5 à 8 ans au Canada Français.
Ouvrage recommandé par le programme de français.

RICHAUDEAU, F. et RÉMOND, G. Je deviens un vrai lecteur, éd. France-Amérique, Montréal, 1980, 296p.
(+ livre du maître).

SCHWEBEL, M. et RAPH, J. Piaget à l'école, Paris, Denoël/Gonthier, 1976, 284p.

SMITH, F. Comprehension and Learning: a conceptual framework for teachers, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1975, 277p.
Disponible en français chez le même éditeur.

SMITH, F. Psycholinguistics and Reading, Montréal, Holt, Rinehart and Winston, 1973.

SMITH, F. Understanding reading; a psycholinguistic analysis of reading and learning to read, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971, 239p.

TORESSE, Bernard, La nouvelle pédagogie du français, Montréal, éd. Hurtubise, (Tome 1, Activités de communication) 1974, 230p.

WITTWER, Jacques, Contribution à une psychopédagogie de l'analyse grammaticale, Neufchâtel, éd. Delachaux et Niestlé, 1964.

Autres

BEAUDICHON, J., STINDEL, Y., GRIBET, S., TEURLAY, A., "Réseaux de communication à l'école maternelle", in Langage: langue parlée - langue écrite et créativité à l'école maternelle, Paris, INRDP, no 65, 1974.

BELLAVANCE, S., Grilles d'analyse pour la littérature enfantine, P.P.M.F.-Montréal, 1977, document renéotypé.

BIBEAU, G., DOUCET, L., POIRIER, J.C., VERMETTE, M., Programme d'enseignement du français, langue maternelle, Document 2 de Lit 1650.

CHABOT, M., "Quelques considérations autour des notions de création, d'imitation et de modèle dans l'apprentissage de l'expression verbale", in Permafra, mai 1977, O.D. 36.

LAMONTAGNE, C., LAMONTAGNE, G., LAMY, J.M., Tests pour la détermination du style d'apprentissage, Montréal, U. de M., Service pédagogique, août 1974.

PAGÉ, M. et LAFRAMBOISE, Y., La recherche appliquée à la pédagogie de la langue maternelle en Angleterre, coll. Didactique du français au secondaire, Série I, no 3, P.P.M.F.-Secondaire, Un. de Montréal.

PRUCHA, J., "Mother language teaching: a look at international scenery". Communication présentée lors du Ve Congrès International de l'A.I.L.A., Montréal, 1978.

SZÈPÈ, G., "The issue of mother tongue education and the attempts to rejuvenate mother tongue education in Hungary". Communication présentée lors du Ve Congrès International de l'A.I.L.A., Montréal, 1978.

Films

ONF: 7-390 1/6, "A 6 ans un magnétophone"

1-7801 "L'expression dramatique"

1-7826 "Monsieur l'maire"

1-7827 "Le p'tit cordonnier"